

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK STRATEJİLERİNİ
UYGULAMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAMİ YOLLU

Ankara, Temmuz, 2017



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK STRATEJİLERİNİ
UYGULAMA DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SAMİ YOLLU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ŞAKİR ÇINKIR

Ankara, Temmuz, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sami YOLLU'nun hazırladığı "Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ



Üye: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR (Danışman)



Üye: Yrd. Doç. Dr. Funda NAYIR



ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından/.../20... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca/.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Sami YOLLU

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK STRATEJİLERİNİ UYGULAMA DÜZEYLERİ

YOLLU, Sami

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR

Haziran, 2017, xiii + 124 sayfa

Bu araştırmada, Antalya ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel tarama modelinde ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 Eğitim - Öğretim Yılında Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki merkez beş ilçede (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) kamu ilkokullarında görev yapan 445 okul yöneticisi ve 3237 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 217 okul yöneticisi ve 356 öğretmen temsil etmektedir. Çalışmaya gönüllülük esasına dayalı okul yöneticilerinde % 49; öğretmenlerde ise % 78 oranında katılım sağlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan okul yöneticisi ve öğretmenler araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeğini” doldurarak verilerin toplanmasına katkıda bulunmuşlardır. Toplanan veriler SPSS 22 programında analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, okul müdürlüğü yapma, liderlik eğitimi alma ve mezuniyet alanı değişkenlerine göre sürdürülebilir liderliğin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim durumu değişkenine göre adalet ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu görülmüştür. Bu farklılığın önlisans mezunlarının görüşlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre koruma boyutunda; kıdem değişkenine göre ise süre, farklılık ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda, sürdürülebilir lider olarak okul müdürleri eğitimde yeni eğilimleri takip ederek ve okul kültürünü koruyarak okul toplumu arasında sosyal adalete, yaşamboyu öğrenmeye ve güvene dayalı şekilde dengeyi sürdürmelidir.

Anahtar sözcükler: Liderlik, sürdürülebilir liderlik, derinlik, genişlik, süre.

SUMMARY

SCHOOL PRINCIPALS' IMPLEMENTATION LEVELS OF SUSTAINABLE LEADERSHIP STRATEGIES

YOLLU, Sami

Master Degree, Division of Educational Administration and Politics

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

June, 2017, xiii + 124 pages

The purpose of this study is to determine public school administrators' and teachers' opinions on school administrators' implementation levels of sustainable leadership strategies in Antalya. This study was conducted as a descriptive survey model. The quantitative research method was used.

The target population consisted of 445 public primary school administrators and 3237 teachers, working in five central districts of Antalya (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı, Muratpaşa) in 2016-2017 academic year. Public school teachers were represented by 356 participants and primary school administrators were represented by 217 participants in the sampling. However out of 108 school administrators and out of 277 teachers were voluntarily participated in this study. While gathering data "Sustainable Leadership Scale" developed by the researcher was used. Data was analyzed by using SPSS 22 program.

According to results, there has been no statistically significant difference determined in all sub-dimensions of sustainable leadership in terms of gender, worked as a school administrator, had leadership training and bachelor degree. In terms of education variable, there has been a statistically significant difference found in justice and protection sub-dimensions. The reason of this difference was coming from the associate degree graduates' opinions. There are also statistically significant differences found between age variable and protection sub-dimension, and seniority variable and time, differences and protection sub-dimensions. In this context, school administrators as a sustainable leaders, should maintain the balance among school community in regard to social justice, life long learning, trust by protecting school culture and following new trends in education.

Key Words: Leadership, sustainable leadership, depth, breadth, length.

ÖNSÖZ

Son yüzyılda değişimin sürekli ve baş döndürücü bir hızla meydana gelmesi örgütleri derinden etkilemektedir. Örgütlerin bu hıza ulaşmak ve değişimde sürekliliği sağlamak için sistemsel bir değişikliğe gitmesi zaruri bir hal almakta ve bu sistemin sürekli olarak kendini yenilemesi, üzerine katarak değişmesi ve değişimde sürekliliği sağlaması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda örgütlerde sürekliliği sağlayacak yapıların oluşmasında örgütü yöneten liderin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının önem kazandığı ileri sürülebilir. Bu liderlik davranışları son zamanlarda yeni bir çalışma alanını oluşturmakla birlikte “Sürdürülebilir Liderlik” adı altında yeni araştırma ve çalışmaların ortaya çıktığı, son zamanların önde gelen araştırma konusunu oluşturduğu ve buradan yola çıkarak günümüz liderlik anlayışlarında da değişmelerin meydana geldiği ileri sürülebilir.

Sürdürülebilir liderlik geçmişini unutmaz aksine iyi bir gelecek için geçmişten yararlanır. Sürdürülebilir liderliğin temelinde kendinden sonra gelecek olan yöneticilere sağlam bir alt yapı oluşturmak ve bunu nesilden nesile aktaracak sistemi oluşturmaktır. Sürekli yönetim değişikliği yaşandığı ve henüz eğitim alanında böyle bir çalışmanın olmadığı Türkiye’de bu konunun daha da önem kazandığı ileri sürülebilir.

Bu çalışma ile sınırlı tutmadan, bana emeği ve katkısı geçenlere teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman her konuda yanımda olan ve bana yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Şakir Çınkır’a, akademik anlamda yardımlarını esirgemeyen hocalarıma teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Dersleri almamda büyük emekleri olan ve her durumda arkamda duran, desteklerini esirgemeyen Antalya/Aksu İlçe Milli Eğitim Müdürüne; okul müdürüm ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür eder, şükranlarımı sunarım. Bu çalışmaya destek veren tüm okul müdürlerine ve öğretmenlere ayrıca teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde hep yanımda olan biricik eşim Azize Karakaya Yollu’ya ve son olarak beni sevgisiyle besleyen, umutlarımı ve hayata bakışımı değiştiren canım kızım Sare Yollu’ya sevgilerimi sunuyorum, gösterdikleri sabır için teşekkür ediyorum.

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezi araştırma verilerine dayalı görüşlerimi yansıtmaktadır.

Sami YOLLU

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	ii
TEZ BİLDİRİMİ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	v
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR	xiii
 BÖLÜM 1	 1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç.....	5
1.3.Önem.....	6
1.4.Sayıtlar.....	7
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6.Tanımlar.....	8
 BÖLÜM 2	 9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Liderlik Kavramı.....	9
2.2.Sürdürülebilirlik Kavramı.....	10
2.3.Sürdürülebilir Liderlik	14
2.3.1.Sürdürülebilir Liderliğin Tarihsel Gelişimi	17

2.4. Sürdürülebilir Liderliğin İlkeleri	20
2.4.1. Derinlik (Depth)	21
2.4.1.1. Derin ve Kapsamlı Öğrenim.....	23
2.4.1.2. Yavaş Öğrenme	26
2.4.2. Süre (Length)	28
2.4.2.1. Lider Yedekleme	30
2.4.2.2. Yedekleme Planlaması	31
2.4.2.2.1. Planlı devamlılık.....	31
2.4.2.2.2. Planlı kesiklik.	32
2.4.2.2.3. Plansız devamlılık ve kesiklik.	32
2.4.2.3. Yedekleme Yönetimi.....	33
2.4.2.4. Yedekleme Süresi ve Sıklığı	34
2.4.3. Genişlik (Breadth).....	36
2.4.3.1. Dağıtılmış Liderlik	36
2.4.3.2. Dağıtılmış Liderlik Bütünü	39
2.4.3.3. Geleneksel Yetkilendirme	39
2.4.3.4. Kademeli Yetkilendirme	40
2.4.3.5. Güdümlü Dağıtım.....	40
2.4.3.6. Ortaya Çıkan Dağıtım	42
2.4.3.7. İddialı Dağıtım	43
2.4.4. Adalet (Justice)	45
2.4.5. Farklılık (Diversity)	50
2.4.5.1. Farklılığı Geri Getirmek.....	52
2.4.5.2. Eğitsel Ağlar.....	52
2.4.6. Beceriklilik (Resourcefulness).....	55
2.4.6.1. Kısıtlama	57

2.4.6.2.Yenileme	58
2.4.6.2.1.Yenilenmenin kaynağı.	59
2.4.7.Koruma (Conservation).....	61
2.4.7.1.Geçmiş Unutmak.....	63
2.4.7.2.Geçmiş Romantikleştirmek	65
2.4.7.3.Geçmiş Yenileme	66
2.6.Sürdürülebilir Liderlik Araştırmaları.....	68
2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	71
BÖLÜM 3.....	72
3.YÖNTEM	72
3.1.Araştırmanın Modeli.....	72
3.2.Evren ve Örneklem	72
3.3.Veritoplama Aracının Geliştirilmesi	75
3.4.Verilerin Analizi	78
BÖLÜM 4.....	80
BULGULAR VE YORUMLAR	80
4.1.İlkokullarda Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderliğin Yedi Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.	80
4.2. Sürdürülebilir Liderliğin Yedi İlkesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	88

BÖLÜM 5.....	98
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
5.1.Sonuç	98
5.2.Öneriler	99
 KAYNAKLAR.....	 101
 EKLER	 114
EK A	115
EK B	116
EK C	117
EK D	118
EK E.....	119
EK F	123
EK G	124

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge

1. Sürdürülebilir Liderlik Özellikleri.....	15
2. Lambert (2011) Sürdürülebilir Liderlik Taslak Çalışmasının Bileşenleri.....	20
3. Örneklem Alınacak Öğretmenlerin Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı.....	73
4. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	74
5. Derinlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
6. Süre Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	82
7. Genişlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.....	83
8. Adalet Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.	84
9. Farklılık Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.	85
10. Beceriklilik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.	86
11. Koruma Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.	87
12. Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.....	89
13. Okul Müdürlüğü Yapma Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.....	90
14. Liderlik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.	91
15. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.....	92
16. Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	93
17. Kıdem Değişkenine ilişkin ANOVA Sonuçları.	94
18. Mezun Olunan Alan Değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Sonuçları.....	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Örgütsel Sürdürülebilirlik.....	12
2. Sürdürülebilirliğin Üç Boyutu.....	13
3. Sürdürülebilir Liderlik Faktörleri	14
4. Yedekleme Planlaması ve Devamlılığı.....	31
5. Örgütsel Unutma Şekilleri	63
6. Sürdürülebilir liderlik Stratejileri Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standardize Edilmiş Değerler).....	77

KISALTMALAR

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)

CEO: Chief Executive Officer

CFI: Comparative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

GFI: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)

HGE: High Group Education

IFI: Incremental Fit Index (Fazlalık Uyum İndeksi)

NCSL: National College for School Leadership

NFI: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)

RFI: (Relative Fit Index (Görelî Uyum İndeksi)

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, amaçları belirtilmiş, önemi açıklanmış, sınırlılıklarına ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem

Sosyal bir varlık olan insan hep bir arada yaşama ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyacın insanların birçok işi tek başına gerçekleştirememesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bireysel amaçlarını gerçekleştirmek isteyen ve bunu tek başına yapamayan insanlar işbirliği yaparak amaçlarına ulaşırlar. Bir anlamda şartlar insanları bir arada yaşamaya mecbur kılmaktadır (Aydın, 2010). Bir araya gelen insanlar ise amaç ve güç birliği yaparak örgütleri oluştururlar. Drucker (2009), çoğumuzun bir örgüt için çalıştığını, yaşamımızı sürdürmek için örgütlerle iletişim halinde olmamız gerektiğini belirtmiştir. Kaya'ya (2002) göre örgüt, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların oluşturduğu bir yapıdır. Yazarın bu tanımına göre insanların beraber hareket ederek iş birliği yapması örgüt yapısını oluşturduğunun bir işaretidir.

Örgüt kavramı hakkında birçok tanım yapılmıştır. Eren (2013), örgütü insanların işbirliği içinde olmasını ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayan bir yapı oluşturma süreci olarak tanımlarken; Bursalıoğlu (2011), bir iletişim ağı olarak tanımlamaktadır. Başaran'a (2008) göre örgüt “bir toplumsal kurum adına toplumun bir kesim gereksinmelerini karşılayacak ürünleri üretmek amacıyla kurulan bir toplumsal birimdir.” Hick'e (1979) göre “Örgüt, bireylerin amaçlara ulaşmak için karşılıklı davranışlarda bulundukları yapısal bir süreçtir” (Akt: Ahi, 2011). Barnard (1938) ise örgütü “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikler sistemi” olarak tanımlamıştır (Akt: Aydın, 2010). Bu tanımlar göz önünden bulundurulduğunda

örgütün oluşması için; ortak bir amacı gerçekleştirmek için toplanan insanların varlığına, eşgümlenmiş hareketlere ve bunu süreç haline getirmeye son olarak da sahip olunan tüm bu maddi manevi değerlerin sürekliliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bir örgütün var olması ve varlığını devam ettirmesi sahip olduğu değerlere, kültüre ve bu değer ve kültürü meydana getiren önemli bir faktör olan insan unsuruna bağlı olduğu ileri sürülebilir. Bu unsurlar örgütleri birbirinden ayıran özellikler olmakla birlikte örgütün var olması ve bunu sürdürmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Örgütleri birbirinden ayıran özelliği sahip olduğu kültür ve kimliğidir ki bunları oluşturan insanlardır (Özdemir, 2000). Bir örgütün gelişmesi, üretkenliği, verimliliği ve sürdürülebilirliği insan faktörüne bağlıdır. Sonuç olarak insan faktörünün örgüt yapısının oluşumunda önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir.

İnsanlar örgüt içinde yöneten ve yönetilen olmak üzere iki gruba ayrılır. Yönetenler, organizasyonu sağlayarak işlerin yürütülmesini gerçekleştirir; yönetilen ise yönetenin verdiği emirleri yine onun çizdiği sınırlar içinde yerine getirir (Budak, 1998). Hem yöneticinin hem de yönetilenin tutumları, rolleri, arzuları, beklentileri örgüt kültürüne, iklimine, yapısına göre farklılık gösterebilir (Kaya, 2002). Buradan yöneticinin örgüt kültürünün ve yapısının oluşmasında ne kadar önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden yöneticinin sahip olduğu değerler örgüt değerleri ile örtüşmelidir (Bursalıoğlu, 2011). Örgüt varlığının sürdürülebilirliği insan faktörüne, değerlere, örgüt kültürüne bağlı olduğu varsayıldığında tüm bunların uyumunu ve uyumlu bir şekilde hareket etmesini sağlayacak olan yöneticinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı ileri sürülebilir.

Değişimlere ayak uyduramayan ve gereken önlemleri önceden alamayan örgütlerden başarı beklemek bir anlam ifade etmez. 21. Yüzyılın başında günün şartlarına uymak ve başarıyı elde etmek için değişim zaruri bir ihtiyaç haline gelmiştir (Ahi, 2011). Değişim gelişen dünyada yaşamın her alanında meydana gelmektedir. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi ile toplumlar ve toplumu oluşturan örgütler yeniden yapılanma yoluna gitmektedirler. Klasik örgüt yapılanmasından kurtulamayan örgütler bu değişimlere ayak uyduramamakta ve zamanla yok olup gitmektedirler. Son yüzyılın bilim adamlarından biri olan Drucker (2009) meydana gelen değişimleri ve etkilerini şöyle anlatmaktadır:

İnsanlık tarihinde 20. yüzyıl kadar çok ve radikal sosyal dönüşüm yaşamış başka yüzyıl yoktur. Bu sosyal dönüşümler bu yüzyılın en önemli olayları olarak kalacak ve onun mirasını oluşturacaktır. Dünya nüfusunun yalnızca beşte birini temsil etmekle birlikte, geri kalan bölümü için bir model oluşturan gelişmiş serbest piyasa ülkelerinde, bu yüzyılın son on yılındaki çalışma, işgücü, toplum ve politik yapı, gerek yüzyılın başlarından gerekse insanlık tarihinde tanık olunmuş her şeyden, bileşimleri, süreçleri, problemleri ve yapıları bakımından nicelik ve nitelik olarak son derece farklıdır.

Değişimle birlikte insanların ilgileri, arzuları, ihtiyaçları da değişimin etkisinde kalmaktadır. İnsanların bu gereksinimlerini karşılamayı kendine görev edinen örgütler de ister istemez değişim yoluna gitmektedirler. Örgütler çevresindeki insanlara hizmet götürürken aynı zamanda örgütü oluşturan insanların da ilgi, istek, ihtiyaç ve arzularını göz önünde bulundurmak zorundadır. Değişimler aynı zamanda örgütün görevlerini, dolaylı olarak çalışanların görevlerini de etkilemektedir. Bazı iş ve görevler son bulurken bazı yeni iş ve görevler ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak meydana gelen değişimler örgütleri yenilikleri karşılayan sistemler oluşturmaya ve bu sistemlerin işlerliğini sürdürmeye zorunlu kılmaktadır.

Değişim ve kalite arayışlarının egemen olduğu 21. yüzyılda yönetici rolleri ve etkililiği tartışılır bir hal almıştır. Yöneticilerin kendilerini istikrara ve statükoya adanmaları (Güçlü, 2016), değişimin önünde duran en büyük engel olarak görülmektedir. Değişimin örgütleri acımasız bir şekilde etkilediği bir ortamda yöneticilerin liderlik vasıflarına sahip olmaları daha da önem kazanmaktadır. Eğitimde değişim, önermesi kolay, uygulaması ve sürdürmesi zor olan bir kavramdır. Yenilikler her zaman dışarıdan hoş görünür fakat bu yenilikleri uygulamaya geçirecek kuşkucu eğitimcileri ikna etmek hiç de kolay değildir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bunu sağlayacak kişi eylemleri ve kişisel etkileriyle değişime öncülük edecek olan liderler olacaktır (Kılınç ve Özdemir, 2016). Bu bağlamda liderlerin sahip olduğu özelliklerin örgütün, dolayısıyla da çalışanların değişime bakış açısını etkilediği söylenebilir.

Yeni okul anlayışında gerek yöneticilerin gerekse liderlerin hesap verilebilirlik ve gelişim kavramları üzerinde önemle durması gerekmektedir; çünkü bu kavramlar okulun en önemli etkililik öğeleri arasındadır. Değişimin süreklilik kazandığı ortamda ve sürekli meydan okumalar karşısında hesap verilebilirlik ve gelişme ancak ve ancak etkili okul sistemlerinin kurulmasıyla gerçekleşir (Hoy ve Miskel, 2010). Okul yöneticileri, etkili okul sistemini oluşturma noktasında süre gelen bir sorun yaşadıklarını

kabul etmektedirler (Hoy ve Miskel, 2010); çünkü 1960 yıllarında başlayan etkili okul çalışmalarında farklı etkili okul özellikleri ortaya atılmış, bu süreçte etkili okul kavramı hakkında ortak bir tanım ortaya konulamamıştır (Balcı, 2013). Sürekli hale gelen değişimler etkili okul oluşumunu da etkilemiştir. Bu bağlamda süreklilik kazanmış bir yönetim sisteminin ve örgüt yapısının oluşturulması etkili okul oluşumunda öncelik oluşturacağı ileri sürülebilir. Okul yöneticisi görevi bıraksa ya da yeni bir yönetici gelse bile okul değişimler karşısında ayakta kalmalı ve gelişimini sürdürmelidir. Bu süreçte okul yöneticisinin sergileyeceği liderlik özellikleri ön plana çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak son yılların önde gelen çalışması olan sürdürülebilir liderlik konusu önem kazanmaktadır.

Türkiye’de eğitim kurumlarına yapılan müdür atamaları incelendiğinde sürekli olarak yönetmelik değişikliklerinin uygulandığı ve dolaylı olarak da okul müdürlerinin sürekli olarak değişime uğradığı görülmektedir. 1998 yılına kadar okul müdürlerinin atanmasında liyakat esas alınırken aynı yıl yayınlanan yönetmelikle ve düzenlenen 120 saatlik hazırlayıcı kursun sonunda 70 puan ve üzeri alanlar okul müdürü olarak atanmışlardır (Resmi Gazete, 1998, s. 23472). 2003 yılı sonrası yönetmelik sıklıkla değişime uğramaya başlamış ve hatta bu yıl sonrasında bir yılda üç dört defa yönetmeliğin değişime uğradığı görülmüştür (Sezer, 2016). Haziran 2014 tarihli yönetmelik, atanmada kıstas olarak önceki yönetmeliklerde belirtilenleri içermekle birlikte okul yöneticilerin atandığı kurumda dört yıl çalıştıktan sonra görevini devam ettirmede okulun iç ve dış paydaşların verdiği puanlar esas alınmıştır (Resmi Gazete, 2014, s. 29026). Daha sonraki değişiklikte müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirmede yazılı sınav, müdürlüğe görevlendirme ise yönetici değerlendirme ve sözlü sınav (mülakat) puanları esas alınmıştır (Resmi Gazete, 2015, s. 29494). 22 Nisan 2017 tarihinde resmi gazetede yayımlanan yeni yönetmeliğe göre müdür yardımcılığı için yapılan sınav kaldırılırken sözlü mülakat getirilmiştir bunun yanında müdürlük atamalarında bir takım değişiklikler olmuştur (Resmi Gazete, 2017, s. 30046). Görüldüğü üzere Türkiye’de sık sık yönetmelik değişikliği yapılmakta ve bu değişiklikler sonucunda bazı müdürler görevine devam edemezken bazıları ise başka bir okulda görevine devam etmektedir. Meydana gelen bu sık değişimler sürdürülebilirlik ilkesiyle bağdaşmamaktadır.

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla değiştiği ve bilginin sürekli olarak kendisini yenilediği bir ortamda eğitim kurumları yaşamlarını sürdürebilmek için değişimleri yakından takip etmelidir. Değişimlere ayak uyduramayan ve gereken önlemleri önceden alarak hazırlıklı olamayan eğitim kurumları yeniliklere ve gelişmelere kendilerini uyarlama sürecinde güçlüklerle karşılaşır. Değişimin süreklilik kazandığı ve bilginin sürekli olarak kendini yenilediği son zamanlarda eğitim kurumlarında iç ve dış dengeyi sağlayan sistemin işlerliği ve sürekliliği önem kazanmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında sürekliliği sağlayacak yapıların oluşmasında kurumu yöneten eğitim liderinin sergilemiş olduğu liderlik davranışlarının önem kazandığı söylenebilir. Bu liderlik davranışları son zamanlarda yeni bir çalışma alanını oluşturmakla birlikte “Sürdürülebilir Liderlik” adı altında yeni araştırmalar (Fullan, 2002; Hargreaves ve Fink, 2003, 2006; Hargreaves, 2005; Fink, 2005; Fullan, 2005; Lambert, 2006, 2011, 2012; Davies, 2007; Grooms ve Reid-Martinez, 2011; Mcalister ve Catone, 2013; Cook, 2014 ve Thomas, 2016) ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmaların günümüz liderlik anlayışlarına etki ettiği ve bu anlayışlarda değişime neden olduğu ileri sürülebilir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı, Antalya ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Antalya ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri sürdürülebilir liderlik davranışları;
 - a) Derinlik,
 - b) Süre,
 - c) Genişlik,
 - d) Adalet,
 - e) Çeşitlilik,

f) Beceriklilik,

g) Koruma,

boyutlarında nasıldır?

2. Antalya ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik yaklaşımına ilişkin görüşleri;

a. Cinsiyet,

b. Yaş,

c. Görev

d. Mezun olunan program

e. Daha önce okul müdürlüğü yapmış olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Günümüz modern örgütlerinde başarıda devamlılığa verilen önemin gittikçe artmasıyla birlikte, örgütsel bağlamdaki çalışanların davranışları konusunda yapılan çalışmalarda da bir artış yaşandığı görülmektedir. Bunun temelinde yatan durumun örgütsel başarı ile liderlik yaklaşımları arasında yakın bir ilişkinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okullarda yönetici değişimi son zamanlarda giderek artmakta ve bu sadece okullarda değil diğer örgütlerde de sık sık meydana gelen ve istenmeyen bir durumdur. Yöneticiler değişim ve uyum sürecinde birçok sıkıntı yaşamaktadır. Bununla birlikte bu yöneticilerden beklenti yüksek düzeydedir. Yöneticiler ise sonradan ele aldığı okulu bir düzene sokma, düzlüğe çıkarma ve başarıda ivme kazandırma noktasında her zaman sıkıntı yaşamaktadırlar. Eğitimde sistem değişikliği, kültüre yön verme, kültürü geliştirme ya da yeniden yapılanma konularında verim almak belli bir sürekliliği gerektirir. Bu yüzden yöneticiler sık sık değiştirilmemeli, sabırla sonuç almaları beklenmelidir.

Sürdürülebilir liderlik, insan ve madde kaynaklarını tasarruflu kullanır, sahip olduğu maddi manevi değerleri geleceğe taşır ve kendinden sonra gelecek olan

yönetime alt yapı oluşturur. Tüm bunları yaparken toplumsal ve ekolojik olarak zarar vermekten çekinir; aksine toplumun ve ekosistemin yararına hareket eder. Eğitim alanında yaşanan değişimlerin hayata geçirilmesi ya da sürekliliğinin sağlanması, yöneticiler değişse ve hatta yönetimde bir boşluk oluşsa bile, yönetimin devam etmesi ile mümkündür. Bu noktada sürdürülebilir bir liderlik yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Literatürde eğitim liderlerinin liderlik yaklaşımlarını tanımlayıp inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca liderlik modelleri ile öğrenci kazanımlarını inceleyen kimi araştırmalar da bulunmaktadır. Sürdürülebilir liderlik anlayışı oldukça yeni olmakla birlikte, sürdürülebilirlik kavramının eğitim liderliği boyutunu inceleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Sürdürülebilir liderlik kavramına ilişkin uluslararası literatür tarandığında bazı temel çalışmalar bulunmasına karşın, ulusal literatür tarandığında çok az sayıda araştırma bulunduğu, var olan araştırmaların daha çok işletme yönetimi ve liderliği alanında olduğu görülmüştür. Eğitim bilimleri alanında yöneticilerin sürdürülebilir liderlik davranışlarını ele alan araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın sürdürülebilir liderlik konusunda eğitim bilimleri alanında görülen eksikliği olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada sürdürülebilir liderliğin sağlanması için eğitim liderinin okulunda çalışması gereken asgari ve azami süreler ve lider değişimi sürecinde izlenecek yol belirtilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın Yönetici Atama Yönetmeliklerinin hazırlanması ve yönetici yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik özelliklerini belirleyebilecek kadar birlikte çalıştıkları ve etkileşim içinde oldukları var sayılmaktadır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında örnekleme alınan Antalya ili merkez ilçelerinde (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa) görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Sürdürülebilir Liderlik: İnsan ve madde kaynaklarını gereksiz yere tüketilmesini engelleyerek hem bu kaynakları hem de maddi manevi tüm değerleri gelecek nesillere aktarmayı en büyük amaç edinmiş ve derinlik, uzunluk, genişlik, adalet, çeşitlilik, beceriklilik ve koruma alt boyutlarındaki özellikleri gösteren sağlıklı bir liderliktir.

Yönetici: İlkokullarda görev yapan okul müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Antalya ili kamu ilkokullarda görev yapan Sınıf, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik öğretmenleridir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde liderlik kavramı, sürdürülebilirlik kavramı, sürdürülebilir liderlik ve alt boyutları üzerinde durulacaktır.

2.1.Liderlik Kavramı

Liderlik kelimesi birçok insanın aklında kahraman, kurtarıcı, cesur gibi kelimeleri çağrıştırmaları nedeniyle her zaman heyecan verici olmuştur. Bu yüzden ki liderlik, uzun yıllardır insanların dikkatini çeken bir konu haline gelmiş ve günümüzde de en çok sözü edilen konular arasında yer aldığı görülmüştür. İlk çağlarda liderlik, insanlar üzerinde etkisi olan kişiler veya mitolojik tanrılarla özdeşleştirilmiştir (Güçlü, 2016). Liderlik inceleme tarihi, MÖ 400'lü yıllarda Platon'un ortaya çıkardığı Republic eserine dayanır (Lunenberg ve Ornstein, 2013) ve bu eserde liderlik “Çevreyi dolaşarak yönetmek” şeklinde dile getirilmiştir (Güçlü, 2016). Liderlik üzerine yazılan ilk düzenli eser Ksenophon'un kaleme aldığı “Cyropaediaise” isimli kitaptır (Şahne ve Şar, 2015). Bu açıklamalardan liderlik kavramının uzun yıllardan ve insanların birbirileri ile ilişkilerin ortaya çıkmasından bu zamana var olduğu söylenebilir.

Etimolojik olarak liderlik kavramına göz atıldığında; “lider”, “liderlik” ve “liderlik etmek” kelimelerinin Anglo – Sakson kökenli olduğu, “leadare” kelimesinden türediği görülmektedir (Güçlü, 2016). “Lider” kelimesi ilk olarak 1755 yılında Samuel Johnson tarafından hazırlanan İngilizce sözlükte “kaptan, kumandan, önden giden kimse” olarak tanımlanmışken, “liderlik” ise ilk olarak 1828 yılında Webster Amerikan Sözlüğünde geçmiş ve “liderin durumu, koşulları” olarak tanımlanmıştır (Aykanat, 2010). Turan ve Bektaş (2014) liderlik kelimesinin Türkçe karşılığının “önderlik, han, sultan, şah, padişah” olduğunu belirtmişlerdir. Burada da görüldüğü üzere liderlik kelimesi zaman içerisinde farklı anlamlarda kullanılmıştır.

Birçok disipline hitap eden liderlik çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Liderlik kavramının birçok anlamı olduğunu ileri süren ve kavramsal olarak algılanmamasına dikkat çeken Bass (1990), 3000'e yakın araştırmayı inceleyerek liderliği 'bir gruptaki üyelerin beklentilerini ve algılarını, faaliyetin yapısını veya yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim' olarak tanımlamıştır. Eren (2013) liderliği 'bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı' olarak tanımlarken; Sabuncuoğlu ve Tuz (2003) 'belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci' olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu (2011) ise liderliği 'grup tarafından seçilen kişiye, yine grup tarafından verilen bir nitelik' olarak tanımlamaktadır. Diğer bir yazara göre ise liderlik örgüt içinde gerçekleştirilecek olan değişimin itici gücü (Çalık, 2003) olarak tanımlanırken; başka bir yazara göre grup üyeleri tarafından paylaşılan ve doğal bir şekilde ortaya çıkan bir süreç (Hoy ve Miskel, 2010) olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan liderlik için bir amacın, bu amaç etrafında birleşen kişilerin ve bu kişileri harekete geçirecek bir etki gücünün var olması gerektiği ileri sürülebilir.

Görüldüğü üzere liderlik üzerinde birçok tanım yapılırken ve bunlar kavram karmaşasına neden olurken; Katz ve Kahn (1978) liderliğin kavram karmaşasını önleyen üç temel unsur tanımlamışlardır: (1) Konumu (2) karakteri (3) davranışları (Akt: Hoy ve Miskel, 2010). Sonuç olarak liderlik, kişilik özelliği, bir güç, süreç veya etkileme olarak tanımlanabilir.

2.2.Sürdürülebilirlik Kavramı

Sürdürülebilirlik kelimesi Türkçe'de tam anlamıyla karşılığı olmayan bir kelimedir. İngilizce "Sustainability" sözcüğünün anlamı olarak kullanılmakla birlikte Türk Dil Kurumu'nun yayımlamış olduğu Türkçe Sözlükte karşılığı yoktur. Bu kavram genel bir ifadeyle belirsiz bir süre boyunca bir durum veya sürecin devam etmesi olarak tanımlanabilir. Bu genel anlamıyla sürdürülebilirlik kavramı birçok farklı şekillerde kullanılmakta ve farklı tanımları yapılabilmektedir. Chapin, Torn ve Tateno'ya (1996) göre sürdürülebilirlik temelde ekoloji ile ilgili bir kavramdır. Sürdürülebilirliği ekolojik sistemin fonksiyonel süreçlerini ve üreticiliğini geleceğe taşımak ve gelecekte devam ettirmek olarak tanımlamaktadırlar. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma

Komisyonu'nun 1987 yılı açıklamasına göre “İnsanlık, gelecek kuşakların gereksinimlerine cevap verme yeteneğini tehlikeye atmadan, günlük ihtiyaçlarını temin ederek, kalkınmayı sürdürülebilir kılma yeteneğine sahiptir.” (Vikipedi, 2015). Thomas’a (2016) göre sürdürülebilirlik, sosyal, ekonomik ve çevresel anlamda sürekli toplumsal gelişmeyi sağlamak ve bunu gelecek nesillere aktarmaktır. Sürdürülebilirlik kavramı tanımlamaları bunlarla sınırlı olduğu söylenememekle birlikte günümüzde birçok kavramla birleştirilerek farklı boyutlar kazandığı ileri sürülebilir. Örneğin kentlerin, tarımın, ormanların, sulak alanların sürdürülebilirliği gibi kullanımlar, kavramın anlam boyutunu genişletmekte ve daha da karmaşık hale getirmektedir. Davis (2008) kimi bilimcilerin bu kavramı birçok konuyla gereksiz yere birleştirdiğini (sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir tarım, sürdürülebilir ekonomi vb.) ileri sürmüştür. Böylelikle sürdürülebilirlik kavramının farklı konularla birleştirilmesi farklı stratejileri de beraberinde getirdiğini ve bu durumun da sürdürülebilirlik kavramı hakkında yapılabilecek ortak bir tanımlamayı zorlaştırdığını söylemek mümkündür.

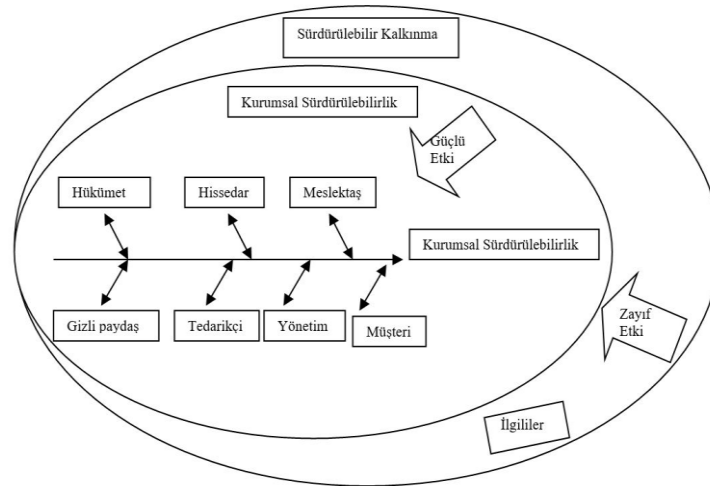
Doğal kaynakların zamanla tükenmesi ve bu durumun ekolojik sistemi tehdit eder duruma gelmesinin sürdürülebilirlik kavramının önemini bir kat daha arttırdığı söylenebilir. Öyle ki dünyaca ünlü doğa bilimcisi ve çevre eylemcisi Jane Goodall’ın (2014) ifadesiyle “tüketim açlığını zapt etme”, “iştahımızın soyların tükenmesine sebep olduğunu” fark edilmesi gerektiğini belirterek sahip olunan kaynakların sürdürülebilirliğini ve yenilenebilirliğini zamanla yitirdiğine dikkat çekmeye çalışmıştır (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Canlıların yaşamlarını devam ettirmeleri doğanın sunduğu kaynakların sürdürülebilirliğine, devamlılığına bağlı ise herkes kendini sürdürülebilirlikten sorumlu tutmalıdır ki bu sorumluluk ahlakidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu yüzden sürdürülebilirlik insanın içinde (Suzuki ve McConnell, 1997) doğar ve gelişir. Bu açıklamalara göre sürdürülebilirliğin en önemli şartının kişinin kendisi olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilirlik kavramının çoğunlukla kullanıldığı alanlardan bir diğeri ekonomidir ki sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma çoğu zaman eş anlamlı kullanılmıştır (Yavuz, 2010). Sürdürülebilir kalkınma, ekonomi ve çevre arasında denge sağlama düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Yapıcı, 2003). Bayraktutan’a (2011) göre sürdürülebilir kalkınma, çevre için uzun dönemde tüm kaynakların tutumlu kullanımını amaçlayan, kısa dönemli ekonomik faydaların yerini uzun dönemli ve nesiller arası

toplumsal ve ekolojik yararların almasını öngören bir anlayışı amaçlar. Diğer bir ifadeye göre (Yangil, 2016) sürdürülebilir kalkınma, uzun dönemli bir bakış açısıyla en üst düzeyde eylem veya faaliyetlerin geleceğe odaklanılarak yerine getirilmesidir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sürdürülebilirlik kavramının ve sürdürülebilirlik stratejilerinin uygulanması ekonomi açısından önemli bir yerinin olduğu ileri sürülebilir.

Sürdürülebilir kalkınma ile örgütsel sürdürülebilirlik birbirlerini etkileyen iki kavram olduğu söylenebilir. Öyleki Yangil'e (2016) göre sürdürülebilir kalkınma örgütsel sürdürülebilirliği içene alan bir kavramdır. Diğer bir ifadeyle sürdürülebilir kalkınmanın mikro düzeyi örgütsel sürdürülebilirlik olduğu söylenebilir. Örgütsel sürdürülebilirlik zaman aralığı, kapsamı ve ilgili olduğu grup açısından sürdürülebilir kalkınmadan farklılık gösterir. Garvare ve Johansson'a (2010) göre sürdürülebilir kalkınmada zaman aralığı yüzyıl olarak değerlendirilmekte ve doğal çevre sürdürülebilir kalkınmanın ilgi alanını oluşturmaktadır. Örgütler ise faaliyetlerini yakın geleceğe odaklamakta ve birincil ve ikincil paydaşlarla ilgilenmektedirler.

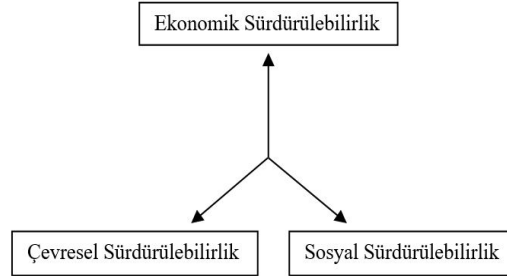
Şekil 1'de örgütsel sürdürülebilirlik ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma ve Örgütsel Sürdürülebilirlik

Şekil 1'e göre örgütlerin yerine getirmeleri gereken tek yükümlülük ekonomik değildir. Aynı zamanda örgütler çalışanların, müşterilerin ve toplumun beklenti ve isteklerini onların değer yargılarını göz önünde bulundurarak karşılamalıdır.

Örgütsel sürdürülebilirlik, kurumların ekonomik, sosyal ve çevresel sorumluluklarını bir dengede tutmayı gerektirir. Şekil 2’de sürdürülebilirliğin üç sorumluluk boyutu gösterilmiştir.



Şekil 2. Sürdürülebilirliğin Üç Sorumluluk Boyutu.

Şekil 2’de gösterilen bu üç sorumluluk boyutunda sürdürülebilirlik sağlanırsa diğer bir ifadeyle sürdürülebilirlikte denge kurulursa örgütsel sürdürülebilirlik elde edilebilir (Sarıkaya, Erdoğan ve Kara, 2010). Örgütsel sürdürülebilirliği sağlamak bu üç sorumluluk alandaki başarıya bağlı olduğu söylenebilir. Mccann ve Sweet (2013) ise sürdürülebilirliğin örgütler için kaçınılmaz olduğuna ve önemine vurgu yapmış birçok örgütün sürdürülebilir bir hal alması için arayış içinde olduğunu dile getirmişlerdir.

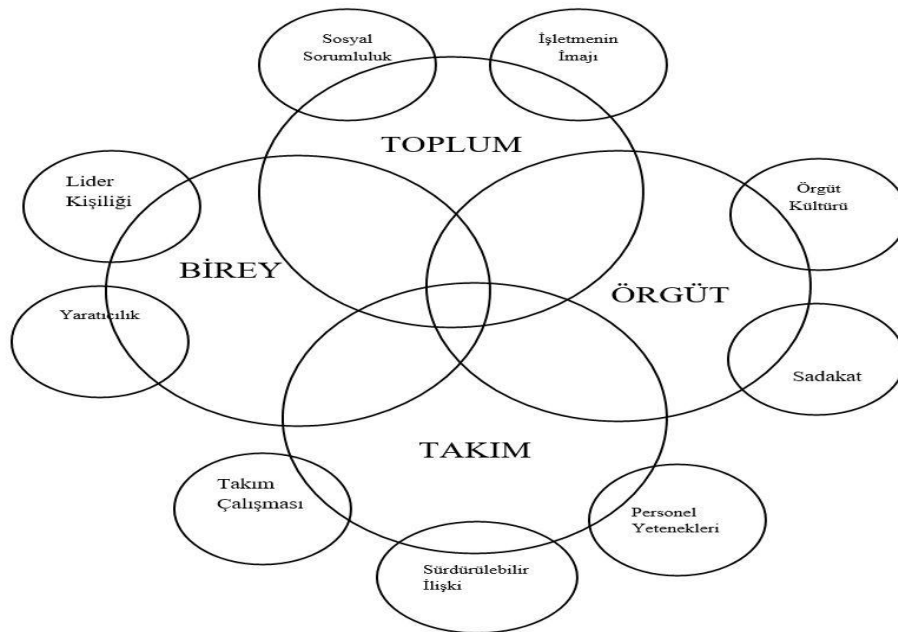
Sürdürülebilirlik kavramı için yapılan açıklamalar her ne kadar daha çok işletme tarzı örgütleri ilgilendiriyor gibi görünse de sosyal bir örgüt olan okullar için de geçerli bir kavramdır. Onların da ekonomik, çevresel ve sosyal alanlarda sorumlulukları vardır. Değişimin ve gelişimin lokomotifleri olan eğitim örgütlerinde sürdürülebilirlik diğer örgütler açısından daha önemli olduğu ileri sürülebilir. Fullan (2005) sürdürülebilirliği “bir sistemin insanlık amacının derin değerleriyle uyumlu sürekli gelişimin karmaşıklığıyla meşgul olma kapasitesi” olarak tanımlamaktadır. Fullan sürdürülebilirlik için sekiz unsur öne sürmüştür. Bunlar;

- Ahlaki değerleri olan kamu hizmetinin sağlanması,
- Her seviyede oluşan değişimlerin gerçekleştirilmesine yönelik bağlılık,
- Bir bölgedeki okulların her kademedeki personelin birbirleri ile olan işbirliği iletişim ağını oluşturur. Bu iletişim ağı üzerinden kapasite inşa edilmesi,
- Hiyerarşik olarak üstte yer alan kurumlarla olan ilişkilerde akla uygun ve anlaşılır hesap verebilme,

- Derinlemesine, tam öğrenme,
- Hem kısa hem uzun dönemli sonuçlar hem de bunların birbirleri ile olan etkilerini bilerek her ikisini başarıya ulaştırma amacına olan bağlılık,
- Döngüsel enerji,
- Liderliğin kurumları yükselten ileriye taşıyan fonksiyonudur.

2.3.Sürdürülebilir Liderlik

Örgütlerde sürdürülebilirliğin başarılı bir şekilde uygulanması için yönetim süreçlerinin odak noktasında sürdürülebilirlik olmalı ve bu kavram uygulanabilir bir boyut kazanmalıdır. Bu kavram son zamanlarda liderlik kavramı ile kullanılmaya başlanmış ve sürdürülebilir liderlik kavramını ortaya çıkarmıştır. Middlebrooks ve diğerlerine (2009) göre sürdürülebilir liderlik bireyin özellikleriyle başlayan ve daha sonra topluma ve daha da geniş çevrelere ve zamana uzanan bir anlayışı ifade etmektedir. Başka bir açıklamaya göre sürdürülebilir liderlik ekonomik, sosyal ve çevre arasındaki ilişki durumunu yönetme sürecidir (Pelinescu ve Radulescu, 2011). Sürdürülebilir liderlik sahip olunan kaynakları, değerleri koruyarak, geliştirerek geleceğe aktarma yeteneği olarak tanımlanabilir. Şekil 3'te sürdürülebilir liderliğin faktörleri gösterilmiştir.



Şekil 3. Sürdürülebilir Liderlik Faktörleri

Şekil 3'e göre sürdürülebilir liderlik kişinin içinde başlayarak takımlar aracılığıyla örgüte ve daha sonra da tüm topluma yayılır. Bu süreç birey, takım, örgüt ve toplum etkileşimi ile gerçekleşebilir. Thomas'a (2016) göre sürdürülebilir liderlik herhangi bir zaman ve çevre ile sınırlı değildir. Eğer bir örgütte liderin etkisi nesilden nesile devam ediyor ve sınırlı çevre ve zamanın ötesine geçiyorsa o örgütte sürdürülebilir liderlik vardır. Yine yazara göre sürdürülebilir liderliğin çevresel ve sosyal bağlamda olumlu etkisi vardır. Metcalf ve Benn'e (2013) göre sürdürülebilir liderlik, karmaşık problemler üzerinde yoğunlaşır, problemleri okur ve tahmin eder, grupların örgütsel değişime adaptasyonunu sağlar ve duyguları yönetir. Cambridge Üniversitesi Sürdürülebilir Liderlik hakkında şu özellikleri belirtmiştir (Cambridge Institute for Sustainability Leadership, 2016): "Sistematik, disiplinlerarası anlayış, duygusal zeka ve sevecen bir tutum, kültürü şekillendiren değer odaklılık, önemli bir fark yaratan güçlü bir vizyon, güven doğuran bir stil, inovatif ve radikal olmak için gönüllülük ve uzun dönemli perspektiftir." Çizelge 1'de örgütün ve sürdürülebilir liderliğin karakteristik özellikleri verilmiştir.

Çizelge 1

Sürdürülebilir Liderlik Özellikleri

Karakteristik	Sürdürülebilir Liderlik
Vizyon	Vizyon açık olarak belirtilir ve sürdürülebilirlik odaklıdır.
Amaçlar	Uzun dönem odaklıdır.
Sorumluluk	Bireye, gruplara, örgüte ve topluma karşı sorumlulukları bulunmaktadır.
Örgütsel Kültür	Güçlü, sürdürülebilir kalkınmaya yönlendirilmiş bir örgüt kültürü vardır.
Dayanışma	Ortak çabaya dayalı karşılıklı yardım söz konusudur.
Güven	Yüksek düzeyde güven ve iyi niyet
Faaliyet sonuçları	Grup üyelerinin ortak çabalarının sinerjisi
Değişim	Eski parçalar yenilenerek kullanılır, dışarı atılabilir veya birleştirilir.
İşbirliği	Düzenli işbirliği
Takım merkezli yönelim	Takım çalışması
Kalite	Sürdürülebilir odaklı örgütsel kültür aracılığıyla başarının sağlanması.
Sürdürülebilirlik kavramı	Sürdürülebilirlik prensiplerine dayanır.
Sadakat	Çalışanlar örgüte sadıktırlar. Onların gereksinimleri ve emniyetleri güvence altındadır.
Çalışanların gelişimi	Tüm çalışanlar eğitilmektedir.
Profesyonel gelişim	Düzenli olarak gerçekleşir.
İnovasyon/Yaratıcılık	Sistematik, düzenli ve yaratıcılık için gereklifonlardağıtır.
İş ilişkileri	İşbirliği aranmaktadır.

Kaynak. Simanskiene ve Zuperkiene, 2014, 88-89.

Sürdürülebilir liderlik, örgütsel çeşitliliği ön planda tutarak eğitim çevresi oluşturan ve toplum içinde farklı fikirlere önem vererek bunların paylaşılmasını, yayılmasını ve öğrenilmesini sağlayan bir süreçtir (Hargreaves and Fink, 2003). Bu yüzden sürdürülebilir liderlik çatışmalardan kaçmak yerine çatışmaları meydana getiren farklılıkları bir zenginlik olarak görür ve sorunların çözümünde bu farklılıklardan faydalanır (Ferdig, 2007). Bu bağlamda sürdürülebilir liderliğin farklılıkların yönetimi için de stratejik bir önem kazandığı öne sürülebilir.

Sürdürülebilirlik kavramının zamanla farklı konu ve kavramlarla kullanılmasıyla birlikte farklı boyutlar kazandığı ileri sürülmektedir. Bu kavram çoğunlukla ekoloji ve ekonomi alanlarında kullanılmakla birlikte 2000’li yılların başında daha çok eğitim alanında liderlik kavramıyla kullanılmaya başlandığı (Hargreaves ve Fink, 2003) ve yeni araştırma ve çalışmaların (Fullan, 2002; Hargreaves ve Fink, 2003; Hargreaves ve Fink, 2006; Hargreaves, 2005; Fink, 2005; Fullan, 2005; Lambert, 2006; Davies, 2007; Grooms ve Reid-Martinez, 2011; Lambert, 2011, 2012; Mcalister ve Catone, 2013; Cook, 2014 ve Thomas, 2016) ortaya çıktığı ileri sürülebilir.

Eğitsel anlamda sürdürülebilir liderlikten ilk olarak Hargreaves ve Fink (2003) “The Seven Principles of Sustainable Leadership” isimli çalışmasında bahsetmiştir. Yazarlara göre sürdürülebilir liderlik önem arz eder, yayılır ve sürer. İnsan ve finansal kaynakları gereksiz yere harcamayan ve eğitimsel ve toplumsal çevreye zarar vermekten sakınan ve bunu önemseyen paylaşılan bir sorumluluktur. Sürdürülebilir liderlik onu etkileyen ve karşılıklı iyi fikirlerin, öğrenme ve gelişmenin paylaşıldığı toplumlarda başarılı uygulamaları öne çıkaran güçlere aktif bir şekilde bağlanmayı içerir. Bu tanımlar sürdürülebilir liderliğin yedi prensibini önerir. Sürdürülebilir liderlik, sürekli öğrenmeyi yaratır ve korur, zaman içerisinde devamlılığı garanti altına alır, liderden lidere yayılır, sosyal adalet üzerinde düşünür, insan ve madde kaynaklarını tüketmekten çok geliştirir, çevresel çeşitliliği ve kapasiteyi geliştirir ve son olarak çevreye aktif olarak bağımlı kalmanın sorumluluğunu alır (Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir liderliğin en belirgin özelliği geçmişi tanımak ve kendinden sonra gelen liderler için sağlam bir yönetsel alt yapı kurmaktır (Hargreaves, 2005). Eğitim kurumlarında sık sık meydana gelen eğitimci ve yönetici değişiklikleri, sürdürülebilir liderlik konusuna daha fazla önem kattığı ileri sürülebilir. Hargreaves ve Fink (2006), bir okula yeni atanan yöneticinin önceden süregelen çalışmaların ve yönetim süreçlerinin üzerine

katarak devam ettirmenin her zaman sorun oluşturduğunu ileri sürerek yönetimde sürdürülebilirliğe vurgu yapmıştır. Eğitim alanında yaşanan değişimlerin hayata geçirilmesi ya da sürekliliğinin sağlanması, yöneticiler değişse ve hatta yönetimde bir boşluk oluşsa bile, yönetimin devam etmesi ile mümkündür. Bu noktada sürdürülebilir bir liderlik yaklaşımı ön plana çıkmaktadır.

Daha sonraki yıllarda Lambert (2011), bazı çalışmaları (Fullen, 2005; Hargreaves ve Fink, 2003, 2006; Hill, 2006; Davies, 2009; Hargreaves, 2009) gözden geçirerek, ileri eğitim kolejleri için uygun bir model geliştirmiş, sürdürülebilir liderlik için altı ilke belirlemiştir. Daha sonraki yıl çalışmasında bu belirlemiş olduğu ilkeler çerçevesinde deneysel bir araştırma (Lambert, 2012) gerçekleştirmiş; bu çalışmada İngiltere’de ileri eğitim kolejlerinin sürdürülebilir liderlik ilkelerine uyum gösterip göstermediğini incelemiştir.

2.3.1.Sürdürülebilir Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Sistemli, planlı ve programlı eğitim okullarda başlar. Bu okullar birbirinden farklı olmakla birlikte oluşturduğu kültür ve gelenekler ve de sahip olduğu hedefler ile özdeşleşmiştir. Eski eğitim anlayışının parçası olan okullarda program merkezi yönetim tarafından sürekli dikte edilir ve program o zaman dilimi içinde geçerli ahlaki inanış ve ekonomik gereksinimleri içerir. Kentleşme ile birlikte daha çok kırsal için geçerli olan bu okul anlayışı toplumsal gereksinimleri karşılayamaz hale gelmiştir. Özellikle kanun koyucular ve iş adamları geleneksel okulları eleştirirken, bireysel farklılıklara duyarlı ve üretken bireye olan ihtiyacı vurgulamaya başlamışlardır (Kennedy, 2012). Tyack’a (1974) göre bu vurgu eğitim sistemini daha karmaşık hale getirirken, eğitimde akademisyenler, sivil toplum örgütleri ve ekonomik temsilciler daha çok temsil edilir hale gelmiştir (Akt: Kennedy, 2012). Okulların yapısı endüstriye ve vatandaşlık ilkelerine daha uygun bir hale gelecek şekilde değişmeye başlar ve sonrasında eğitim yöneticilerinin sorumlulukları karmaşık hale gelen eğitim sisteminin gereksinimlerini karşılayabilme yolunda değiştiği ve daha da önem kazandığı söylenebilir. Eğitimin bu çalışanları daha çok merkezi yönetimler ile bağlantılı olarak çalışırken, okul yönetimini her gün sağlayan okul müdürlerinin görevi giderek daha da önem kazanmıştır. Okul müdürlerinin işlevi eğitim faaliyetlerinin doğrudan sorumlusu olmaktan, denetleyici ve

yönetimsel hizmetlere doğru değişmiştir (Kennedy, 2012). Bu değişimlerin eğitim yöneticilerini işletme yöneticilerine dönüştürdüğü söylenebilir.

Okullar zamanla yapısal değişikliğe uğramaya başlamıştır. Çoklu kademelere sahip küçük okullar daha büyük enstitü tipi okullara profesyonelce hazırlanmış eğitim programları ile dönüşmüştür (Kennedy, 2012). Programda görülen bu değişim, okul müdürlerinin hem öğretim hem de yönetim hizmetleri vermesini zorlaştırırken, okul idareciliği daha örgütsel bir hale gelmiştir. Bu geçiş sırasında eğitim-öğretim faaliyetleri mekanik bir şekilde aksamadan yürürken, profesyonel meslek olarak öğrencilerin eğitimi işi yine daha geleneksel yöntemlerle, bağımsız sınıflarda verilmeye devam etmiştir (Elmore, 2002). Sistemdeki bu boşluk okul yöneticilerine, öğretmenlerin sınıf içi faaliyetlerinin dış kaynaklı nedenlerden dolayı aksamaması gibi bir idari sorumluluk da yüklemiştir. Okul yöneticilerinin çoğunluğu öğretim kadrosu içerisinde geldiği için böyle bir içgüdüye sahiptirler. Bu durum eğitici liderlik rolünün, yönetim içerisinde ikinci sıraya gerilemesine neden olmuştur (Cotton, 2003). Diğer bir ifadeyle yöneticilerin görevinin eğitime liderlik yapmaktan çok eğitimin önünde bulunan engelleri, dış tehditleri önlemek olarak değiştiği söylenebilir.

İkinci dünya savaşı sonrası yaşanan toparlanma süreci ve 1950 yıllarında görülen uzay yarışında geri kalmama çabaları içerisinde eğitime ayrılan ödenekler, gelişmiş ülkelerin hepsinde artmıştır (Kennedy, 2012). Öğretmen ve öğrencilere yönelik farklı ve daha zengin içeriğe sahip eğitim yöntem ve materyallerinin sağlanması, okul yöneticilerinin eğitim faaliyetleri içerisinde kilit bir rol oynamasına neden olur (Andrews ve Grogan, 2002). Bu kilit rol içerisinde yöneticiler daha çok okulu başarıya ulaştıracağı düşünülen etkileme, takip etme ve yönetim konularına adapte olmaya çalışırlar.

1970'li yıllara gelindiğinde tüm dünyada insan hakları ve kadın hakları konusunda farklı gelişmeler yaşanmaktadır (Kennedy, 2012). Bu hareketlilik okul yapısının insan kaynakları bölümlerinin yeniden yapılanmasını gerektirmiştir. Bu yeniden yapılanma zorunluluğu, toplumun beklentileri ve bürokratik işlemlerin birbirleri ile uyumlu olmamasından dolayı okul yönetimi yeni bir sorun ve sorumluluk ile karşılaşmıştır (Beck ve Murphy, 1993). Bu değişim sırasında öğretmen sendikaları oldukça güçlenmiş çıkarılan yasalar cinsiyete ya da özerk gruplarına yönelik ayrımcılıklar yasaklanmıştır. Kısa zamanda okul idarecilerinin lider öğretmen ve bir

meslektaş olma rolü, idareci ve merkezi eğitim kurumunun okul içindeki temsilcisi olma rolüne doğru kaymıştır (Goodwin, Cunningham ve Eagle, 2005). Bununla birlikte müdürün eğitim programındaki rehberlik rolü, personel değerlendirme ve öğrenci gelişimini denetleme sorumlulukları devam etmiştir.

Okul, yöneticiliğin icra edildiği içerik ve şartlardan büyük ölçüde etkilenir. Bu durum etkili bir liderlik için zorluk teşkil eder (Portin, 2000). Okulların ağır bürokratik yapısı ve eğitim faaliyetlerinin maliyeti ile okulun bütçesi arasındaki dengesizlik, liderleri öncelikle farklı finans kaynakları bulmaya yönlendirmektedir. Çözüm ve tedbirler konusunda liderler üst yönetimden yeterince yardım alamadıklarını ve masa başı çözümlerin uygulamada işe yaramadığını belirtmişlerdir (Portin, 2000). Bir bakıma finansal açıdan okullar kaderine bırakılmıştır.

Eğitimde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri standartlaşma baskısıdır. Eğitimde reform çalışmaları ve bu reforma göre geliştirilen yeni standartlar eğitim liderliğinin karşılaştığı zorluklardan biridir (Liuzzi, 2006). Program ve standart boyutunda yaşanan reformlar bir okul müdürünün aşırı bir şekilde zamanını alır. Bu değişimle birlikte, halen var olan sistemin kendi zorlukları da devam etmektedir. Buna rağmen okul müdürleri en hızlı şekilde değişime ayak uydurmak ve değişimin bir temsilcisi olmak durumundadır. Gelenekselleşmiş rutinler ve yeni eğitim programı ile standartları arasındaki karmaşık yapıya adapte olabilmek için genellikle liderlere fazla zaman tanınmaz (Fullan, 1997). Diğer bir ifadeyle okullardan yeni duruma adapte olunması bir an önce istenir.

Yukarıda bahsedilen her bir durum ve gelişme, okul müdürlüğü yapısını yönetim ve eğitim yöneticiliği işlevlerini ağırlıklı olarak içerecek şekilde değiştirmiştir. Okul yöneticiliği kavramının zaman içerisinde evrim geçirdiği, zamanın şartlarına uyum gösterebilmek için daha karmaşık bir yapıya dönüştüğü açık ve nettir. Her eğitim reformunun temelinde eğitim faaliyetlerinin öğrenciye kazandırdıkları yer alır. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin eğitim faaliyetlerinin çıktıları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu unutulmamalıdır. Tüm bu gelişmeler çerçevesinde okul içi eğitim faaliyetlerinin ve dolaylı olarak da öğrenci öğrenmesinin süreklilik kazanması önem kazanmıştır. Bu bağlamda sürekliliği sağlayacak olan yönetimin ve öğretmenlerin istikrarlı bir şekilde öğrenci öğrenmesine odaklı çalışmaları gereklidir. Sürdürülebilir liderlik üstüne katarak devam eden bir yönetim sisteminin kurulması ve okul ortamını olumlu yönde

düzenleyerek çalışanların uzun yıllar okulda çalışmasını sağlamak için çaba sarf eder (Hargreaves ve Fink, 2003).

2.4. Sürdürülebilir Liderliğin İlkeleri

Sürdürülebilir liderlik anlayışının belirli ilkeleri vardır. Bu ilkeler Hargreaves ve Fink (2003) tarafından derinlik (depth), süre (length), genişlik (breadth), adalet (justice), farklılık (diversity), beceriklilik (resourcefulness) ve koruma (conservation) olarak belirlenmiştir. Daha sonraki yıllarda Lambert (2011) sürdürülebilir liderlik ile ilgili araştırmaları inceledikten sonra İngiltere’de ileri eğitim kolejleri için taslak bir çalışma oluşturmuş ve bu çalışmada altı ilke belirlemiştir. Bunlar çalışanların kapasitelerini geliştirme, stratejik dağılım, birleştirme, kısa süreli hedeflerden uzun dönemli hedefler inşa etme, farklılık ve koruma olarak ileri sürülmüştür. Çizelge 2’de Lambert (2011) taslak çalışması özet halinde verilmiştir.

Çizelge 2

Lambert (2011) Sürdürülebilir Liderlik Taslak Çalışmasının Bileşenleri.

İlke	İsim	Özet
1	Çalışanların kapasitesini geliştirme	Liderlikte ve yönetimde pratik yapmak ve kapasitelerini geliştirmek için çalışanlara fırsatlar yaratır.
2	Stratejik dağılım	Sürdürülebilir gelişim sağlayan liderlik aktivitelerinde örgütün her seviyesinde çalışanlara yetki verir.
3	Birleştirme	Yörenin ihtiyaç duyduğu öğrenim hedeflerini sağlayabilmek için okul çevresi ile işbirlikçi çalışmayı hedefler.
4	Kısa süreli hedeflerden uzun dönemli hedefler inşa etme	Kısa dönem hedefleri ile uzun dönem hedefleri arasında sinerji yaratır.
5	Farklılık	Sosyal bağlılık ve dahiliyet yaratarak farklılıktan öğrenir.
6	Koruma	Daha iyi bir gelecek için geçmişe saygı duyar ve geçmişten öğrenir.

Kaynak. Lambert, 2012, 106.

Çizelge 2 incelendiğinde Lambert'in (2011) ileri eğitim kolejleri için öne sürdüğü sürdürülebilir liderlik ilkeleri Hargreaves ve Fink'in (2003) öne sürmüş olduğu ilkelerle bağdaştığı görülmektedir. Hargreaves ve Fink çalışmalarını zorunlu eğitim kapsamında olan okullarda yaparken Lambert çalışmasını ileri eğitim kolejlerinde gerçekleştirmiştir.

2.4.1.Derinlik (Depth)

Etkili okul liderleri öğrenci öğrenmelerine önem gösterir. Bu yüzden okullarda öğrenme ortamlarının oluşturulmasında öncelikli olarak okul lideri sorumludur. Öğrenme ortamlarının oluşturulması ise okuldaki yapı ve süreçlerin gözden geçirilmesi ile mümkün olabilir. Öğrenci başarısının süreklilik kazanması, sürekli hale gelmiş okul etkinliklerine ve sürekli kendini yenileyen öğrenme ortamlarına bağlıdır. İşte bu noktada sürdürülebilir liderlik anlayışı ortaya çıkmaktadır. Bu durum sürdürülebilir liderlik anlayışının derinlik ilkesiyle ilgilidir.

Derinlik ilkesi tam öğrenmeyle ilgilidir ki Hargreaves ve Fink (2006) sürdürülebilir liderliğin derinlik ilkesi hakkında şöyle der: “Sürdürülebilir liderlik önemlidir. Kişilerin bakımlarını üstlenenlerin ilişkilerinde derin ve kapsamlı öğrenimi muhafaza eder, korur ve teşvik eder.” Liderin bu gelişmeyi sağlamada önemli görevleri vardır. Liderlerin öğrenmeye olan desteği, okul içi ve okul dışı gerçekleşen bütün iletişimler, okul üzerinde etkisi olan kişi ve kuruluşlarla olan etkileşimler ve okula faydası olan kaynaklara verilen görevler olmak üzere farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen etkinlikler, bütün öğrencilerden yüksek performans beklentisi içerir (Scribner, 2007). Bu yüzden yönetici öğrenmenin gerçekleştiği ortamı, öğrenmeyi kolaylaştıran, destekleyen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren bir ortama dönüştürmelidir.

İnsanları içten motive eden güçlü ve ortak amaç algısı varsa eğer kurumlar yaşamlarını devam ettirebilir. Hargreaves ve Fink (2006) sürdürülebilir liderliğin temelinde güçlü ve değişmez bir manevi amaç algısının olduğunu ileri sürmektedir. Collins ve Porras (2002) kurumların devamlılığı için önemli olan amaçların doğru olup olmadığı veya hoşla gidip gitmediği ile ilgili değil, çalışanlara yol gösterip göstermediği ve ilham verip vermediği ile ilgilidir. Bu amaç algısı sadece kurum içinde değil kurum çevresini de derinden etkileyecek şekilde oluşturulmalıdır. Kurumlar devamlılığı için

herkesin kabul gördüğü benimsediği ve bundan da motive olduğu amaçları oluşturmak için önemli derecede emek harcamalıdır.

Manevi amaç örgütsel sürdürülebilirlik için çok önemli ise eğitim örgütü olan okullar için de önemlidir ve bu manevi amacın öğrenme üzerine kurulacağı aşîkârdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu öğrenme sıradan bir öğrenme değil; yaşam boyu süren, önem taşıyan ve yayılan derin bir öğrenme olmalıdır. Bu öğrenme ilgi çeken ortam, özenle hazırlanmış içerik, farklılıklara hitap eden bir sunum ile zenginleştirilmiş bir süreçte gerçekleşebilir. Bütün eğitim liderlerinin birinci sorumluluğu bu tür bir öğrenmeyi sağlamak olmalıdır. Tüm diğer liderlerin yaptığı gibi sürdürülebilir liderlik öğrenmeyi merkeze alır. İlk sırada öğrenci öğrenmesi, daha sonra herkesin bunu desteklemesi gelir (Stoll, Fink ve Earl, 2003). Glickman'a (2002) göre sürdürülebilir liderlik, öğrenci öğrenmesinin doğasını ve sürecini iyi anlar, öğrenci öğrenmesini geliştirmek için öğrenmeyi yetişkinler arasında yayar ve onları öğrenmeye teşvik eder. Knapp ve çalışma arkadaşlarına (2003) göre sürdürülebilir liderlik; öğrenmeyi merkeze alır, öğrenci öğrenmesinin tüm paydaşların görevi olduğunu sürekli vurgular, güçlü ve adil bir öğrenme odağının oluşturulması için temel değerleri açıkça dile getirir ve öğretime toplumsal olarak önem verir.

Öğrenci öğrenmesi öğretmenin ne bildiği ve nasıl öğrettiği ile ilgili olduğu düşünülmekte öğretmenlerin sahip olduğu öğretimsel özellikleri öğrenci öğrenmesini etkilediği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda okullar öğretmenlere sürekli gelişim fırsatları sunan öğrenen örgütler olarak yapılanmaları gerektiği tartışılır bir durum haline gelmektedir (Zederayko ve Ward, 1999). Öğrenen örgütü Senge (2011), kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni sınırları zorlayan düşünce tarzlarının beslendiği; insanların sürekli olarak nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütler olarak tanımlamaktadır. Elma ve Demir'e (2000) göre öğrenen örgütler; takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler. Ne öğrendiğini değerlendirdikleri gibi nasıl öğreneceğini de değerlendirirler. Verileri doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde yararlı bilgiler haline dönüştürürler. İşgörenlerin motivasyonu artırıcı bir görüşe sahiptirler. Örgütün temel yapı ve unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar. Yeni projeleri öğrenmeye istekli takımları ve çalışmaları desteklerler. Öğrenmeyi bilgilerin paylaşılmasından dolayı politika haline getirirler. Tüm bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrenen

örgütlerin sürdürülebilirlik açısından diğer örgütlere göre bir adım daha önde olduğu ileri sürülebilir.

2.4.1.1. Derin ve Kapsamlı Öğrenim

Öğrenme ile hayat birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Hayatı anlamak demek öğrenmeyi anlamak demek olmalıdır öyle ki Hargreaves ve Fink (2006) bunu “öğrenmenin anlamı hayatın anlamının içine işlemiştir” diyerek ifade etmiştir. Handy (1998) öğrenmenin anlamı ile hayatın anlamı arasındaki ilişkiyi daha çok ve daha az açlık olarak tanımlamaktadır. “Daha az açlık hayatın devamını sağlayan şeyler, mallar ve hizmetler ve bunları ödemek için hepimizin ihtiyacı olan, para içindir. Daha çok açlık hayatın amacının ne olduğunu biraz anlamak için neden? Sorusunun cevabıdır.” Derin ve kapsamlı öğrenim daha çok açlık ile ilgilidir. Bilmek, anlamak ve iletişim kurmanın temelinde daha iyi bir dünya yaratmak yatmaktadır. Dolayısıyla derin ve kapsamlı öğrenme, anlam ve anlamak için öğrenme ve hayat için öğrenmedir (Handy, 1998). Başka bir ifadeyle öğrencileri sosyo-kültürel, duygusal, zihinsel ve ruhen her açıdan ilgili öğrenmedir.

Öğrenmenin temel amaçlarıyla ilgili bu fikirlerin ortaya çıkışı çok eskilere dayanmaktadır. Konfüçyus “Düşünce olmadan öğrenme emek kaybıdır; öğrenme olmadan düşünce çok tehlikelidir” demiştir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). İki bin yıldan daha fazla sonra John Dewey (1944), insanın yenilenmesi ve sürdürülebilirliğin sağlanması için eğitimin önemine vurgu yapmıştır. Ona göre canlı ve cansız şeylerin arasındaki en önemli fark, ilkinin yenilenme yoluyla kendini sürdürmesidir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Olmaya devam etme çabası hayatın doğasıdır. Bu devamlılık sadece sürekli yenilenme yoluyla temin edildiğinden dolayı, hayatı kendi kendini yenileyen bir süreç olarak betimleyebiliriz. Beslenme ve üreme fizyolojik hayat için ne ise, eğitim de sosyal hayat için odur. Dewey (1944), yenilenmenin özünde anlam için ve anlamak için öğrenmek olduğunu ve bunu da “bir şeyin, olayın veya durumun diğer şeylerle ilişkisinin anlamını; nasıl işlediğini, ne gibi sonuçlar doğurduğunu, buna nelerin sebep olduğunu, bundan nasıl faydalanılabileceğini kavrama” kabiliyeti olarak açıklar (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, dünya çapında sürdürülebilir gelişim girişimlerini teşvik eden ve destekleyen United Nations Educational, Scientific and

Cultural Organization (UNESCO, 2004) (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) sosyal olarak bölünmüş ve çatışma dolu dünyada öğrenimin amaçlarıyla ilgili bir belge yayımlamıştır. Bu belgede bilgi hakkında klasik anlamdaki düşüncelerin başka bir ifadeyle bilginin gelecekte kullanılması için depolanması gerektiği fikri artık yeterli olmadığı ileri sürülmektedir. Bilgi, bilgi dağarcığını arttırmak, beceri ve tutumlarını geliştirmek, hızla değişen karmaşık dünyaya uyum sağlamak ve öğrenim fırsatlarını değerlendirebilmek için en önemli unsur olarak görülmesi gerektiğini ileri sürer. Özden'e (2010) göre güçlü olmanın yolu bilgi depolamaktan değil, bilgiyi kullanmak ve ondan yeni bilgiler üretmekten geçmektedir. Bu güç sürdürülebilirliğe set koyan dirençlere karşı durabilmek için gerekli ve önemli bir unsurdur.

UNESCO komisyonu dört temel öğrenim çeşidinden ve bunların bir insanın hayatı boyunca bilginin destek direklerini oluşturacağından bahsetmektedir (Delors ve diğerleri, 1996). Bu öğrenme çeşitleri; bilmeyi öğrenme, yapmayı öğrenme, olmayı öğrenme ve birlikte yaşamayı öğrenme olarak ifade edilir. Bilmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme gücünün, kapsamlı genel bilginin, öğrenmeyi öğrenmenin, öğrenme araçlarının, muhakeme özgürlüğünün temelini kazanımını içerir. Yapmayı öğrenme, insanın öğrendiğini pratiğe nasıl geçireceği ile ilgilidir. Öğrencilerin teoride öğrendiklerini yaşamında uygulamalarını gerektirir. Öğretme, öğrenme ve değerlendirmeyi gerektirir; bu da öğrencilerin akademik bilim dalı yapılarını anlamalarına yardımcı olur. Olmayı öğrenme, kim olduğumuza ve insanlarla birlikte ne olduğumuza dikkat çeker. Olmayı öğrenen kişiler kendini iyi tanıyan, karakterini, manevi değerlerini, kişisel sorumluluklarını, hassasiyetlerini, duygu ve düşüncelerini iyi bilen kişiler olarak ortaya çıkar. Kendilerini ve nasıl bir dünyada yaşadıklarını anlar, karşılaştıkları problemleri kendileri çözerler. Olmayı öğrenmek bir anlamda insanlara, becerilerini geliştirmek ve olabildiğince hayatlarının kontrolünü ellerine almak için ihtiyaç duydukları düşünce, muhakeme, duygu ve hayal kurma özgürlüklerini vermek demektir. Birlikte yaşamayı öğrenme ise kısaca kişilerin, farklı kültür ve değerlere sahip olan insanlara saygı gösterme yükümlülüğünü gerektirir. Başka bir ifadeyle empati kurmayı, farklılıklardan doğabilecek anlaşmazlıkları en aza indirmeyi, kişiler arası farklılıkları ve benzerlikleri anlamayı, diyalog kurmayı ve münazara edebilme becerisini gerektirir. Bu dört destek direğine ek olarak Hargreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir bir şekilde yaşamayı öğrenmeyi ileri sürmüşlerdir. Sürdürülebilir şekilde yaşamayı öğrenme, doğal hayata saygı duymayı ve onu korumayı, ekonomik ve ekolojik hayatın

uzun dönemli faydalarını sürdürmek adına diğer insanlarla işbirliği yapmayı, dünyaya verdiğimiz zararı en aza indirmek için yeni davranış ve uygulamalar benimsemeyi gerektirir.

UNESCO (2004) öğretimin yeni vizyonu olarak gördüğü sürdürülebilir gelişim için öğretimin, tüm insanların içinde yaşadıkları dünyayı anlamalarına yardımcı olacağını ileri sürer. Öğretimin bu vizyonu, sürdürülebilir bir gelecek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri ve değerlerdeki, davranışlardaki ve yaşam tarzlarındaki değişimi geliştirmek için bütünsel, disiplinler arası bir yaklaşımın önemine vurgu yapar. Bu, tüm insanları karar verme ve geleceğimizi tehdit eden problemleri ortadan kaldırma hususunda kültürel olarak uygun ve yerel olarak ilgili davranma konusunda güçlü olmak için eğitim sistemi, politikalarına ve uygulamalarına yeniden yön verilmesini gerektirir.

Öğrenim liderleri diğer kişilerin performanslarını yöneten, takip eden, değerlendiren kişiden daha fazlası olmalıdır. Zamanlarını koridorlarda, dersliklerde, öğretmenlerle ve öğrencilerle geçirmelidirler (Yavuz, 2015). Öğrenim lideri olmak test sonuçlarına odaklı başarı değerlendirmesi yapmak, açıkları kapatmak, sayısal değerlere önem vermek ve hızlı çözümler üretmekten daha fazlası olmalıdır. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre öğrenim lideri:

- Toplumdaki bütün öğrenciler için ve çalışma arkadaşları arasında derin ve kapsamlı öğrenmenin tutkulu destekleyicileri ve savunucuları olmalıdırlar.
- Okuma yazmanın ve matematiğin eski temellerini geliştirmeye kendilerini adanarak birlikte yaratıcılığın yeni temellerine kucak açmalı; yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilmeli; yeni teknolojileri kullanabilmeli; sosyal ve kültürel farklılıkları anlayıp, bunlarla çalışabilmeli; çevresel sürdürülebilirliğin farkında olmalı ve buna kendilerini adanmalıdırlar.
- Öğrenmeye, test yapmaktan daha çok önem vermelidirler.
- Öğrenimi bütün liderlik faaliyetlerinde en yüce öncelik yapmalı ki tüm faaliyetlerde öğrenci öğrenmesi gözetilmelidir.
- Öğrenim konusunda daha bilgili olmalıdırlar.
- Okuldaki tüm eğitim faaliyetlerini etkili iletişim yoluyla paylaşmak, örnek sayılabilecek öğrenci çalışmalarını çalışma arkadaşlarıyla değerlendirmek ve

incelemek, çalışanların birbirinden faydalanabileceği ortam oluşturmak kaydıyla öğrenimi şeffaf yapmalılardır.

- Sınıflarındaki başarı sonuçlarıyla ilgili denetimler aracılığıyla öğrenmeye yönelik aktif araştırmayı teşvik ederek kanıta dayalı liderlik özelliği göstermelidirler.
- Test sonuçlarına odaklı başarı değerlendirmesi yerine öğrenmeye odaklı başarı değerlendirmesini teşvik etmelidirler.
- Öğrencilerin en iyi nasıl öğrendiğini ve bunu sağlamak için neler yapması gerektiğini iyi bilmeli, öğrenme konusunda karar verirken öğrencilere de söz hakkı vermelidirler.
- Eğitimde ebeveyn katılımını en üst düzeye çıkarmalıdır.
- Derin ve kapsamlı öğrenme faaliyetlerine velileri de dahil ederek onların liderlik özelliklerini keşfetmeli ve kendi liderlik özellikleriyle rol model olmalıdırlar.
- Öğrenciler ve çalışanlar arasında daha geniş duygusal okur-yazarlığı geliştirmek yoluyla öğrenim için duygusal koşulları yaratmalıdırlar.

2.4.1.2.Yavaş Öğrenme

Derin öğrenme sıklıkla yavaş öğrenmedir nadiren hızlı veya aceledir. Yıllar boyunca yavaş öğrenme engellilik ve gerililikle bağdaştırılmış ve bu yüzden bu iddia garip görülür (Hargreaves ve Fink, 2006). Yavaş öğrenen kişiler genellikle yardıma muhtaç olarak görülmüş fakat aslında bu kişiler hayranlık duyulacak kişiler olarak görülmelidir. Yavaş öğrenen kişileri hiç umulmayan zamanlarda kendini gösterir. Uzun zaman bir kitabın adını veya yazarını hatırlamaya çalışırken başka bir zaman başka bir şey düşünürken birden akıllarına gelir. Hiç umulmayan bir zamanda yaratıcı ve yenilikçi fikirler ortaya atan, zor bir problemi kimse çözemezken, gece geç saatlere kadar uğraşıp sonuca ulaşamayan fakat sabah kalktığında problemi bir çırpıda çözen kişilerdir yavaş öğrenenler (Claxton, 1999). Yavaş öğrenme, öğrenmemiz ve hayatımız için önem arz eder. Deneyimleri derinleştirir ve insan hayatında en büyük dönüm noktasına sebep olur (Hargreaves ve Fink, 2006). Bilgi işçiliğinin yoğun yaşandığı ve önem arz ettiği kurumlarda kişilerin kendilerini yenilemeleri, kendilerini yeniden keşfetmeleri ve yeniden gelişme fırsatı yakalamaları açısından yavaş öğrenme hayati önem taşır (Hargreaves, 2003). Yavaş öğrenme, yaratıcılık ve ustalık tohumları eken okullarda

giderek artan bir şekilde gözardı edilmektedir. Claxton (1999) yavaş öğrenmenin gerekçesini şöyle açıklar:

Zaman tanındığı takdirde, insan zihninin bilinçsiz diyarları başarıyla birtakım önemli görevi yerine getirecektir. Normal bilincin göremeyeceği bir seviyede kurnazlık örüntüsü öğrenecek; analiz etmenin çok karmaşık olduğu durumlardan anlam çıkaracak; sorgulayan akıl sahibi kişiden daha başarılı bir şekilde belli zor konuların temeline inecek.

Okullar derin ve kapsamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için yavaş öğrenen yavaş okullar olmalıdırlar. Yavaş okullar hareketinin baş savunucusu Maurice Holt (2004) “Yavaş okul, felsefeyle, gelenekle, toplumla ve ahlaki seçimlerle meşgul olan okuldur. Sadece ezberlemek için değil, anlamak için de zamanınız vardır” diyerek yavaş okulların standartlaştırılmış ve homojen değil, toplum anlayışıyla harmanlanmış ve toplum ile birlikte çalışmaya hazır olmaları gerektiğini savunmuştur (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Honer (2004) yavaş okulların örgün eğitime daha sonra başladığını, testleri azalttığını, müfredat esnekliğini arttırdığını, keyfi öne çıkardığını, çocuğa acele ettirmediğini, oyunun yanı sıra amacı da iyileştirdiğini ileri sürmüştür. Yine yazara göre; Steiner, Waldorf ve Montessori okulları yıllar boyunca bir yandan üstün başarılı bir öğrenim sağlarken, diğer yandan da müfredatta keyfi ve yaratıcılığı da sürdürmüştür. Sadece teoride değil pratikte de daha yavaş öğretim daha derin öğrenme yaratmaktadır.

Yavaş öğrenme yavaş liderliği gerektirir. Hargreaves ve Fink’e (2006) göre yavaş liderlik test sonuçlarına kestirme çözümler ve anlık sonuçlar bulmak amacıyla bakmayı reddeder. Müfredatı önceden belirlenmiş ve senaryolaştırılmış temellere aceleyle dayandırmaz ve öğrenmede geri kalanını gözardı etmez. Yavaş öğrenme ve sürdürülebilir gelişim, çocukları ve öğretmenleri, kısa vadeli okuryazarlık hedefleri ya da yeterli yıllık ilerleme ile uyumlu olmak için monoton yıllık başarı artış meyli ile harekete geçirmez. Öğrenim anlık veya sabit değildir ve her zaman hemen görülmez. Öğretmenlerin bazen durağan bir noktaya gelmek ve pekiştirmek için zaman ihtiyacı olur. Hargreaves ve diğerlerine (2001) göre yavaş liderler önce öğrenmeye sonra başarıya ve en son da test yapmaya vurgu yapar. Önceden hazırlanmış müfredatı takip etmeye karşı koyarak derin öğrenmeyi hayatın her alanında korur ve teşvik eder ve çocukların testlere topluca değil bireysel olarak hazır hissettiklerinde girmeleri için yollar geliştirir. Çocuklarla sohbet etmek için zaman ayırır. Gelişim için hızlı olur fakat sonuçları sakince bekler, hızlı bir şekilde sonuçlara ulaşmak yerine kanıta dayalı bir yaklaşım sergileyerek okul problemlerini araştırır. Derin değişimin zaman aldığını bilir,

enine boyuna düşünür ve uygulamaya geçmeden değişiklikleri sorgulamak ve yeteri kadar zaman ayırabilmek için çalışan gelişimi için derinliği sürdürür.

Sonuç olarak, değişim, gelişim ve reform kendi başlarına manevi amaç sorularına karşı kayıtsızdırlar. Gelişim dar veya yüzeysel olabilir; reform yanlış yöne gidebilir veya baskılayıcı olabilir; değişim daha iyiye doğru değil, daha kötüye doğru da olabilir. Bununla birlikte gelişimde ve liderlikte sürdürülebilirlik tabiatı gereği ve yadsınamaz bir şekilde manevidir. Sürdürülebilirliğin amacı; önemi ve herkes için yararına devam edecek olanı geliştirmektir. Sürdürülebilir olan değerli olmalıdır. Sürdürülebilir sınıflarda, sürdürülebilir kurumlarda olduğu gibi, ürünün bütünlüğü en yücedir. Eğitimin esas sürdürülebilir amacı derin ve kapsamlı öğrenme olmalıdır. Derin öğrenme çoğunlukla yavaş öğrenmedir, ciddi bir şekilde içine işleyen, anlayışlı ve düşünceli insanların duygularını meşgul eden ve hayatlarını bağlayan öğrenmedir. Derin öğrenme, şehvet yerine daha çok aşka benzer (Hargreaves ve Fink, 2006). Çok fazla performans kaygısı yoktur, acele ettirilemez. Kısa vadeli hedefler onu geliştirmez. Sürdürülebilir okul liderliği, anlık sonuçların çıkarına karşı öğrenim derinliğini savunur. Kısa vadeli hedefleri ağır basan konuların ahlaki olmadığını ve uygulanamaz olduğunu korkmadan ifade eder. Sürdürülebilir liderlik besleyici, devam eden ve iyi hazırlanmış ve lezzetli öğrenme yaratır ve bunu korur. Sürdürülebilir eğitsel liderlik, diğer bir deyişle, öğrenmeyi her şeyin merkezine koyar ve öğrenmeyi ciddi bir şekilde ele alır.

2.4.2.Süre (Length)

Sürdürülebilir liderlik her zaman devam eden, üzerine ekleyen sürekli gelişimi merkeze alan bir liderlik anlayışıdır. Bu ilke, sürdürülebilir liderlik kültürünün oluşması için belli bir sürenin gerekliliğine ve bir liderden sonra gelecek olan başka bir liderin bu sistemi geleceğe taşıyacak niteliklere sahip olması gerektiğine vurgu yapar. Hargreaves ve Fink (2006), bu konuyla ilgili; “Sürdürülebilir liderlik devam eder. Öğrenmenin ve hayatın en değerli yönlerini zaman içerisinde, yıldan yıla, bir liderden bir sonrakine korur ve geliştirir” ifadelerini kullanmıştır. Sürdürülebilir liderlik oluşturulan yönetsel sistemin nasıl geleceğe taşınacağı konusuna kafa yorar. Bir okulda sürdürülebilirlik özelliğinin devam edip etmediği ancak birkaç kez meydana gelen okul lideri değişikliği sonucunda anlaşılabilir. Okul liderinin değişmesine rağmen okul başarısında, öğrenci öğrenmelerinde, okul etkinliklerinde bir artış gözlenebiliyorsa okulda sürdürülebilirliğin sağlandığı ileri sürülebilir. Bu konuda Hargreaves ve Fink

(2006), zaman hatta yıllar geçse, liderler değişse dahi, sürdürülebilir liderlik öğrenmenin en değerli yönlerini içinde barındırdığını ve geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Diğer bir açıklamaya göre gelişimin devamı için sürdürülebilir liderliğin okulun önemli bir oluşumu olarak planlanması ve desteklenmesi gereklidir (Lacey, 2002). Bu yüzden okul ile bağlantısı olan bütün kişi ve kuruluşların sürdürülebilirlik üzerine dikkatleri çekilmeli, sürdürülebilirliğe katkısı olacak davranış şekilleri resmi ve gayri resmi seviyede benimsetilmelidir.

Hiçbir lider çalıştığı okulda sonsuza dek kalıcı değildir. Elbet bir gün görevi bırakacaktır. Hargreaves ve Fink (2006), liderlerin en zor görevinin kendinden önceki liderden devraldığı okul kültürünü kabul etmek, üzerine inşa ederek sürdürmek ve bu kültürü zamanı geldiğinde emin ellere teslim etmek olduğunu ileri sürerler. Bu yüzden lider yedeklemesi başka bir deyişle okul kültürünün devamlılığını sağlayacak liderlerin ortaya çıkması, eğitilmesi sürdürülebilirlik için önemli görülür. Lider yedeklemeyi önemsemek ve bu sorumluluğu almak gelişim çabalarının zamana meydan okuması için gereklidir. İlk defa yeni fikirlerin ortaya çıkışı ve uygulama aşaması ister istemez birçok öğretmeni etkiler (Anderson ve Stiegelbauer, 1994). Gelişim kültürünün devamlılık kazanması ve bu kültürün kuruma mal olması sürdürülebilirliğin zorlukları arasındadır öyle ki Hargreaves ve Fink (2006), gelişimi zaman içerisinde devam ettirme zorluğunun ve buna karşı dayanıklı olmanın sürdürülebilirlik için önemli olduğunu ileri sürerler. Başka bir ifadeyle sürdürülebilir olmak dirençli olmayı gerektirir.

Ortak bir vizyona sahip ve çalışanları özenle seçilmiş yaratıcı okullar, gelişim uygulamalarının üstesinden gelmede başarılı görünürler. Ancak bu tip okullar gelişimi kurumsallaştırmada ve devamlılığı sağlamada başarısız olurlar ve yenilikçilikleri zaman içinde kaybolur (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre gelişim kültürünün kurumsallaşmasının ve devamlılığının sağlanmasının asıl zorluğunun lider yedeklemesi olduğunu ileri sürerler. Anderson ve Togneri (2002), gelişim çabalarının kurumsallaşmasını ve devamlılığını liderlik istikrarına ve devamlılığına bağlamışlardır. Buna göre liderlik yedeklemesi, bir liderden sonra yerine gelecek olan liderin yetiştirme süreci, sürdürülebilirlik için önemli bir konuyu oluşturmaktadır.

Okul liderlerinin okul üzerindeki etkileri ve kalıcılığı kendisinden önceki lidere ve kendisinden sonra gelecek olan lidere bağlı olarak değişebileceği ileri sürülebilir. Bu kişiler liderlerin kendisinden daha önce görev yapmış ve daha sonra görev yapacak

liderlerdir (Hargreaves ve Fink, 2006). Liderlik bir bakıma daha önceki liderin üstüne inşa etmek ve sonra gelecek olan lidere zemin hazırlamaktır. Hargreaves ve Fink'e (2003) göre önemli olan sürdürülebilir gelişime liderlik yapmanın sürecini zaman içerisinde anlamak ve yönetmektir. Sürdürülebilir gelişimin meydana gelip gelmediğini ve okul müdürlerinin buna katkısının olup olmadığını yıllar boyu ve sadece bir veya iki değil, birkaç yönetim boyunca ölçülerek tespit edilebilir.

2.4.2.1.Lider Yedekleme

Yedekleme kısaca yönetici değişimi süreci olarak açıklanabilir. Başka bir ifade ile yönetici değişimlerinde yöneticilerin önceden belirlenerek eğitilmesi, ani değişimlere karşı hazırlıklı olunması olarak tanımlanabilir. Kersner ve Sebor 1980'lerden beri yedeklemeye bir ilgi patlaması yaşandığını ve gündemin örgütsel yedekleme dinamiklerini anlamaya odaklandığını belgelemiştir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Bu konuyla ilgili çıkarılan bazı dersler aşağıdaki gibidir.

- Bütün kurumlar etkili yedekleme planlaması yapmalı ve bunu da yaymalıdır. Bu plan stratejik gelişim plana dahil edilmeli ve birbirleri ile bütünleşmelidir. Lider yedeklemesi yönetimin kendini kopyaladığı bir süreç olmaması için bu planlama sürecine katılım geniş çapta olmalıdır.
- Hızlı değişim ve belirsizlik koşullarında, yedekleme planlaması (belli pozisyonlara kişileri belirleme, seçme, eğitme, hazırlama ve eşleştirme) yedekleme yönetimi (yerlerine ileride rahatlıkla lider bulabilecekleri, geniş çaplı ileriye dönük yetenek ve uzmanlık kültürü yaratma) ile yer değiştirilmekte ve değiştirilmelidir.
- Liderin yerine gelecek olan kişinin kurum içinden olması veya olmaması tartışma konusu haline gelmiştir.
- Sık görülen lider değişimi genelde düşük performans sonuçlarına sebep olmuştur.
- Başarılı lider yedeklemesi insanların kendilerinin ve diğerlerinin geçici olmaları gerçeğiyle yüzleşmelerine bağlıdır.
- Başarılı yedekleme liderlerin zamanla güç kaybettiğini kabullenme ve bununla başa çıkabilme kapasitelerine bağlıdır.

Lider yedeklemesi dört aşamadan oluşur (Hargreaves ve Fink, 2006). Bunlar; yedekleme planlaması, yedekleme yönetimi, yedekleme süresi ve yedekleme ve kişinin kendisi.

2.4.2.2.Yedekleme Planlaması

Bütün liderlik yedeklemelerindeki temel sorun, liderlikteki değişimin devamlılığı mı oluşturduğu yoksa geçmişte gidilen yönlerle arasında kesintiye mi sebep olduğudur ve bunun ne derecede planlı olarak yapıldığıdır. Bu dört olasılığı birleştirmek, dört çeşit liderlik yedeklemesi yaratır (Hargreaves ve Fink, 2006). Şekil 4'te bu liderlik yedeklemesi gösterilmektedir.

	Devamlılık	Kesiklik
Planlı	Planlı devamlılık	Planlı kesiklik
Plansız	Plansız devamlılık	Plansız Kesiklik

Şekil 4. Yedekleme Planlaması ve Devamlılığı

2.4.2.2.1.Planlı devamlılık.

Planlı devamlılık yeni bir okul müdürünün bir okula atanmasının kendinden önceki müdürün genel yönetimi ve hedeflerinin üzerine ekleyeceği, iyi düşünülmüş bir yedekleme planını yansıttığında oluşur (Hargreaves ve Fink, 2006). Uzun süreler ve birçok lider boyunca sürdürülebilir okul gelişimi dikkatlice planlanmış devamlılığa bağlıdır.

Okul liderinin yerine geçecek olan liderin okul içinden seçilmesi gelişmekte olan okullarda işe yarayabilir. Hargreaves ve Fink (2006), okul içinden gelebilecek güçlü lider okulun ve bölgenin değerlerini, okulda nelerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini ve okul toplumu için hangi değerlerin önemli olup olmadığını daha iyi anlayabileceğinden

bahseder. Bu durum olumlu yönü olarak görülürken yeni okul liderinin okul içinden çıkması bazı sıkıntıları da beraberinde getirebilir. Bunların ilki seçilen lidere karşı iltimas kullanıldığı ile ilgili çıkan görüşlerdir (Bellow, 2003). Hargreaves ve Fink (2006), bu süreçte net ve şeffaf olmak gerektiğine ve liderleri performans kriterleri ile birlikte değerlendirmeleri gerektiğine, aksi durumda iltimas ile ilgili görüşlerden kaçınılamayacağına vurgu yapmıştır. İkinci olarak liderler kendi yerine gelecek liderleri göreve hazırlarken, kendilerine benzeyen liderler kopyalamaya çalışabilirler. Liebman ve Bauer (1996)'ın ifade ettiği gibi “kişinin kendi imajını seçmesi” gelecek liderin ortaya çıkış sürecinde çeşitliliğe büyük engeller koyabilir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Smith ve White (1987) yönetim kurulu başkanı (CEO) gelecek liderin ortaya çıkış süreci ile ilgili 370 vaka çalışmasında CEO'ların kendilerine benzer kariyer uzmanlığında olan gelecek liderleri seçme eğiliminde olduğunu gördüklerini ileri sürmüşlerdir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Son olarak, içerden seçilebilecek liderler alışık olduğu gelenek ve kültürü geliştirmeden devam ettirme meylinde olabilirler. Bu liderler okulu başka bir yöne ilerletmek yerine, çalışanlarına bağlanıp, akıntıyı devam ettirir.

2.4.2.2.2. Planlı kesiklik.

Başarısız olan okula başarı elde etmesini sağlamak, sabit hızdaki bir okula ivme kazandırmak ve tepeden aşağı bir reform uygulamak gibi amaçları barındıran kesiklik yaratmak için tasarlanmıştır (Stoll ve Fink, 1996). Bu tip değişimlerde lider dayatmacı ve değişimde ısrarcı olmalıdır. Lider mevcut durumu sürdürmek yerine öğrenciler için daha farklı neler yapılmalı sorusu üzerinde çalışanların kafa yormasını sağlamalıdır. Okul gelişim takımını faal olarak çalışmasını sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla çalışanların desteğini kazanmak için aralıksız bir şekilde çalışmalıdırlar (Hargreaves ve Fink, 2006). Planlı kesiklik çabuk sonuçlar getirebilir fakat bu değişimi kültüre işlemek ve bunu sürdürmek uzun zaman alabilir. Bu yüzden kesiklik belli bir süre devam ettirilmelidir.

2.4.2.2.3. Plansız devamlılık ve kesiklik.

Plansız devamlılık ve kesiklik, görevi başındayken başarı yakalamaya çalışan, gayret gösteren fakat sistemi tam oturtamadan zamanından önce görevinden alınıp

başka yerde görevlendirilen ve yerine kendisinden daha deneyimsiz gelecek liderlerin getirildiği zamanlardaki durumlardır. Hargreaves ve Fink (2006) bu durumu, bir liderden hemen önceki liderin kazanımlarıyla kesiklik ve önceki liderin önüne geçen vasat koşullarla devamlılık veya gerileme olarak açıklamıştır.

Liderlik yedekleme, kötü planlama yüzünden defalarca başarısızlıkla sonuçlanabilir. Yedekleme planları ya yanlış uygulanır ya da hiç planlama yoktur. Tekrar edilen ve aceleye getirilen yedeklemeler okullara yukarı doğru bir gelişim eğrisi sağlamaz. Dayanıklı gelişim arayışı daha iyi bir yedekleme planlamasıyla önemli ölçüde geliştirilebilir ve geliştirilmelidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre iyi yedekleme planları:

- Liderin beklenen ayrılışından çok daha önce veya görevlerinin başlangıcında hazırlanır,
- Diğer kişilere hazırlanmaları için yeterli zaman tanır,
- Okulun bütün gelişim planlarına dahil edilir,
- Kendilerini klonlamak isteyen liderlerin imtiyazında değil, birçok kişinin sorumluluğundadır,
- Okulun mevcut gelişim durumunun ve gelecekteki gelişim ihtiyaçlarının net bir tanısına dayandırılır,
- Gelişimin bir sonraki aşaması için ihtiyaç duyulan, net bir biçimde tanımlanmış liderlik standartlarıyla ve yetenekleriyle şeffaf bir şekilde ilişkilidir.

2.4.2.3. Yedekleme Yönetimi

Yedekleme planının olması olmamasından iyidir fakat yeterli olmayabilir. Yedekleme planları sadece bir kişiyi hazırlamaya bel bağlar (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu süreç o kişinin sabırsızlanmasına, performansının düşmesine hatta farklı fırsatları değerlendirmesine neden olabilir. Bütün bu sebeplerden ötürü tüm kurumlar yedekleme planlamasını değil, kurumun içerisinde liderlerin daha kolayca seçilebileceği (Lieberman ve Bauer, 1996), kurum genelinde bir lider gelişim kültürü yaratarak yedekleme yönetimini savunmaktadır. Liderlik gelişim kültürü yaratmak gelişim sorumluluğunu herkesin omuzlarına yükler ve kendilerini gelişime adan liderlerin yüklerini hafifletir. Herkesin kendini lider hissedebileceği ve lidermiş gibi davranacağı ortamların oluşturulması ve çalışanlara liderlik fırsatları tanınması liderlik

gelişim kültürünün yaratılmasında önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir. Wenger (1998), güçlü bir geleceğin liderini bulma sorununa en iyi çözümün liderlerin öne çıkıp gelişebildiği güçlü kültürler yaratmak olduğunu, ancak bunun kolay olmadığını dile getirmiştir. Sonuç olarak yedekleme yönetiminin yedekleme planlamasına göre daha olumlu sonuçlar doğurabileceği ileri sürülebilir.

2.4.2.4.Yedekleme Süresi ve Sıklığı

Sıklığın her zaman kalite göstergesi olduğu söylenemez. Lider yedeklemesinde sıklık hiç önerilmeyen bir durumdur. Aksine lider yedeklemesinde sıklık düşük performansla ilişkilendirilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Lider yedeklemesinin kurum içinden birisi ile gerçekleşeceği durumlarda kişi bir dizi yedekleme safhalarından geçer. Bu safhaları Hargreaves ve Fink (2006) şu şekilde ifade eder: Giriş öncesi, giriş ve temel kazma olan ilk üç aşamada liderler yönlerini bulurlar. Dördüncü aşama olan harekete geçme (dokuz ay - iki yıl), beşinci aşama olan kot seviyesinden daha yükseğe ulaşma (on sekiz ay – üç yıl) ve altıncı aşama olan çatırtı (iki yıl - beş yıl) aşamalarında, liderin değişimle meşguliyeti insanların inançlarının ve değerlerinin daha önemli derecede yolunu açar. Liderler yedinci aşama olan zirveye ulaşma (dört yıl - on yıl) ve 8. aşama olan değişim zamanı (beş yıl - on yıl ve üzeri) aşamalarına girdiğinde, burada yapacaklarının bittiğini ve yola devam etmeleri gerektiğini hissetmeye başlarlar. Robert MacMillan'ın (2000) Kanada'daki okul müdürlerinin düzenli idari rotasyonu ile ilgili yaptığı araştırma üç yıldan kısa olan hızlı rotasyonların, ne kadar değerli olsalar da, tüm liderlere ve onların gelişim çabalarına karşı öğretmenleri sertleştirdiğini göstermektedir. Öğretmenler her yeni liderin değişim gündemlerine gerçekten bağlılık göstermeden ve itaat etmeden, sadece geçici olarak onları hoş görmeyi ve onlara alışmayı öğrenir. MacMillan'a (2000) göre "Bir sistemdeki düzenli lider rotasyon politikası defoludur, belki de hatta ölümcül bir şekilde sonuçlandırılır." Yazara göre liderlik yedeklemesi düzenli ve rutinleşmiş olduğunda öğretmenlerin, yedeklemenin etkilerine karşı bağlılık kazandıkları, kendini çabuk toparlayan kültürler kurmaları muhtemeldir.

Yüksek yedekleme sıklığı başarısız sürdürülebilirliğe giden kesin yoldur. Başarılı ve sürdürülebilir liderlik arayışı okul liderlerinin başarılı oldukları zaman okullarda nasıl daha uzun elde tutulabileceklerine kıyasla, okullardan nasıl söküleceği

veya okullar arasında nasıl rotasyon yapılabilecekleriyle daha az tanımlanmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre bu şu anlamlara gelir:

- Okulda belli bir başarı elde eden liderler, sağladıkları gelişimler onların ayrılışlarını atlatabileceklerse, normalde en azından beş yıl kalmalıdır.
- Liderlerin liderliklerinin etkilerinin sürdüğünden emin olmalarını sağlamak amacıyla belli okullarda yeteri kadar uzun süre kalmaları için başarılı liderlerin kariyerlerinin herhangi bir döneminde daha çok yerine daha az lider değişikliği beklentisi içinde olmaları gerekir.
- Kariyerleri boyunca liderlerin görev değiştirmeleri beklense de, liderlerin okullar arasında sık düzenlenmiş rotasyonlarının bürokratik politikaları terk edilmelidir.
- Başarısız okulları düzlüğe çıkaran sürdürülebilir liderlik artık kısa süreli konuk kahramanlara veya mucize çalışanlara değil, mümkün olduğunda, hizmet ettikleri topluma bağlı, oradan gelen ve orada uzun dönemler boyunca kalacak liderlere bel bağlamalıdır.

Başarılı yedekleme sürdürülebilirliğin ikinci prensibi olan dayanıklı gelişmeyi garanti etmez ama bunu yapma yolunda uzunca bir yol sürdürür. Etkili yedekleme, birçok yıllar ve sayısız insanlar boyunca, gelişimi zaman içerisinde güvenceye alacak, liderliğin olumlu ve koordineli akışlarını yaratmak için bir planının olması ile mümkün olabilir. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre başarılı yedekleme, yedekleme olaylarının yarattığı duygusal boşluğu kabul etmek, onunla yüzleşmek ve onu yönetmek demektir. Liderlere bir taraftan sonsuza kadar süreceklermiş gibi, diğer taraftan da yer değiştirilebilir ve cezasız kalarak rotasyon yapılabilirlermiş gibi davranmaktan kaçınmak demektir. Başarılı yedekleme kahramanca ve ebedi liderliğe olan isteği bir kenara bırakmayı ve liderliğe herhangi bir liderin profesyonel ve hatta fiziksel ömrünün de ötesine uzayabilen bir şey olarak davranmayı gerektirir. Başarılı yedekleme liderleri eşsiz olarak kendilerine bağımlı ve ayrılışlarından sonra hayatta kalmayacak girişimleri başlatıp başlatmamalarıyla ilgili çok fazla düşünceleri konusunda meydan okur. Başarılı yedeklemeyi güvence altına almanın en iyi yollarından biri, yerine gelecek olan liderin daha hazır bir şekilde ortaya çıkmalarını ve görevi daha kolay devralmalarını sağlamak için liderliği sadece gelecekte değil, şu anda insanlar arasında uzatmak ve yaymak, liderliği dağıtmak ve geliştirmektir. Dağıtılmış liderlik, onlara liderlik

yapanlar kadar yetenekli olabilmeleri ve bu liderlerin başarılarının üzerine inşa edebilmeleri için diğerlerindeki kabiliyetleri geliştirir.

2.4.3. *Genişlik (Breadth)*

Sürdürülebilir liderlik anlayışında genişlik ilkesi, onun yayılmacı yönünü işaret eder. Hargreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir liderliğin genişlik ilkesi hakkında “Sürdürülebilir liderlik yayılır. Sürdürüldüğü kadar diğerlerinin liderliğine bağlıdır” diyerek liderliğin yayılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Liderler çevresindeki paydaşlarını etkileyip aynı zamanda da onlardan etkilenip, yönetim anlayışına yenilik katarlar. Okul liderleri çalışanlarıyla etkili iletişim kurar, kendi liderlik davranışlarıyla onları etkiler ve aynı zamanda onların düşüncelerine başvurarak katılımı sağlar. Bu bağlamda başarılı liderlerin okul toplumu ile olan ilişkilerine bakıldığında, bireyler arasında olumlu iletişim kurulmasına dikkat ettikleri ve okul toplumunu oluşturan bireyleri de karar alma sürecine dahil ettikleri görülmektedir (Brown, 2001). Bu ifadenin genişlik ilkesini tanımlar nitelikte olduğu söylenebilir. Başka bir açıklamada (Hargreaves ve Fink, 2006) sürdürülebilir liderler diğer liderlere destek olduğu kadar, aynı zamanda da diğer liderlerin liderlik anlayış ve becerilerinden etkilenir. Bu açıklamalardan yola çıkarak okul paydaşlarının birbirleri ile etkileşiminin önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.4.3.1. *Dağıtılmış Liderlik*

Okullarda ve diğer kuruluşlarda liderliği dağıtmak sadece sağduyu değil; aynı zamanda ahlaki bir sorumluluk olarak görülmelidir. Dağıtılmış liderlik fikri, 1960'lardan bu yana farklı görünümelerde, örgüt kuramı ve eğitsel idare alanının merkezi parçası olmuştur (Hargreaves ve Fink, 2006). Chester Barnard (1968) liderliğin sadece yönetici pozisyonlarıyla kısıtlı olmadığını ve bir organizasyonun herhangi bir üyesi tarafından da yerine getirilebileceğini dile getirmiştir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). James Thompson (1967), liderliğin sadece aşağı yöne doğru etki uygulamadığını, fakat tüm seviyeleri kapsayarak ve hiyerarşinin altını üstünü dolaşarak, organizasyona baştan başa yayıldığını ilk savunulardan (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Harris ve Lambert (2003) benzer bir ifadeyle liderlik etkisinin sadece yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü

olmadığını ileri sürmüşlerdir. Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak liderliğin bir yönünün olmadığı örgütün her tarafına yayıldığı ve herkesi etkilediği ileri sürülebilir.

Okullarda verilen eğitimin niteliği her geçen gün daha fazla tartışılan konular arasında görülmektedir. Öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkaran ve başarıyı arttıran unsurlardan olan okul kapasitesi ve öğretim niteliği daha da tartışılır duruma geldiği ileri sürülebilir. Spillane, Diamond ve Jita (2003) öğretim niteliğinin geliştirilmesi ve bunun okula etkili bir şekilde yansıtılabilmesi için liderlik kavramının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Liderliğin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkileri ile ilgili en ayrıntılı, kapsamlı çalışmaların bazıları (Elmore, 2000; Hopkins ve Jackson, 2002; Spillane, Diamond ve Jita, 2003; Hartley, 2007), liderliğin dağıtılmasının öğrenci başarısı adına sağlayacağı katkısına vurgu yapmaktadır. Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston ve Smith'e (1979) göre okul etkinliği araştırmalarının başlangıcından itibaren okulun karar verme sürecine öğretmen katılımı ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu her zaman ortada olmuştur (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Tüm bu ifadeler liderliğin dağıtılarak katılımın sağlanması gerektiğini ve sağlanan katılımın öğretmen performansını arttırdığını dolaylı olarak da öğrenci başarısının yükselişe geçirdiğini göstermektedir.

Leithwood ve arkadaşları dönüşümcü liderliğin doğası ve etkileri üzerine on yıldan fazla nicel ve nitel araştırmalar yapmışlardır. Eğitim dışında ise James McGregor Burns (1978) dönüşümcü liderlikle ilgili fikirleri düzenlediği ve politik alanda uyguladığı için beğeni toplamıştır (Akt: Hoy ve Miskel, 2010). Yazara göre lider, takımdakiler üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir. Daha sonraları Bass ve arkadaşları (1999) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda dönüşümcü liderliğin, liderin izleyicileri üzerinde etkileri ve bu etkiye ulaşmakta kullanılan davranış biçimi aracılığı ile tanımlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yukl (1999) ise dönüşümcü liderliğin temelinde yatan örgütte saygıya, güvene, sadakata ve takdire dayalı bir ortam oluşturmaktır. Jung ve Avolio (1999) dönüşümcü liderlerin çalışanların örgüt amaçlarını gerçekleştirme noktasında önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Bu açıklamalara göre dönüşümcü liderlerin sergileyecek olduğu davranışların çalışanları etkileme, motive etme, harekete geçirme noktasında önemli bir yerinin olduğu ileri sürülebilir.

Dönüşümcü lider, potansiyel izleyicilerde var olan ihtiyacın ve isteğin farkındadır ve bunları kullanır. Fakat bunun ötesinde, dönüşümcü liderler, izleyenlerdeki potansiyel güdüleyicileri arar, daha yüksek düzeydeki ihtiyaçları karşılamak için uğraşır ve izleyenlerin hepsiyle ayrı ayrı ilgilenir. İzleyenleri liderlere dönüştüren ya da moral ajanlara dönüştürebilen karşılıklı uyarım ve yükseltme ilişkisi, dönüşümcü liderliğin bir sonucudur (Erçetin, 2000). Bu fikirleri eğitime uyarlayarak Leithwood ve meslektaşları dönüşümcü liderliğin okulları birinci dereceden öteye, yüzeysel değişimleri ikinci dereceye, eğitimin pedagoji, müfredat ve değerlendirme gibi temel teknolojilerini değiştiren daha derin dönüşümlere, taşıdığını savunmuşlardır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999).

Leithwood'un dönüşümcü liderlik araştırmasındaki bulgu ve iddiaların arasında dağıtılmış liderlik ile ilişkili olanların en önemlileri şunlardır:

- Liderliğin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkileri küçük fakat eğitsel olarak önemlidir (Leithwood ve Jantzi, 1999).
- Öğretmenlere liderlik fırsatı sağlanan okullar öğretmenler tarafından daha etkili ve daha yeniliklere açık olarak görülmektedir (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999).
- Liderliğin öğretmenlere dağıtılmasının öğretmen verimliliği ve öğrenci katılımı üzerinde olumlu etkisi vardır (Leithwood ve Jantzi, 2000).
- Dönüşümcü liderlik uygulamaları hemen hemen tüm organizasyonel şartlarda kullanışlıdır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999).
- Dönüşümcü liderlik, belirli organizasyonel bağlam türlerinin sunduğu eşsiz zorluk ve özellikleri tanımaya ve bunlara karşılık vermeye bağlıdır (Leithwood ve Jantzi, 1999).

Dağıtılmış liderlik tam anlamıyla sürdürülebilir liderlik değildir. Hargreaves ve Fink (2006) Liderliği kim dağıtır? Liderliğin dağıtılması için neresi ve ne zaman en iyisidir? Liderlik nasıl dağıtılır? Sorularının sürdürülebilir liderlikte genişlik ve yayılma prensibinin arkasındaki çok önemli sorular olduğu ileri sürülmektedir. Dağıtılmış liderliğe bakmanın iki yolu vardır (Hargreaves ve Fink, 2006). Birincisi normatiftir. Ne kadar fazla dağıtılmış liderliğe sahipsek o kadar iyidir. Dağıtılmış olan liderlik öğretmenlerin ötesine, öğrencilere ve velilere uzanmalıdır; öz çıkarını düşünen olmaktan kaçınılmalı ve öğrencilere odaklı kalmalıdır. İkinci dağıtılmış liderlik görüşü

betimseldir. Liderliğe liderlik faaliyeti olarak bakmak hali hazırda orada bulunan liderliğin tümüne işaret eder. Liderlik öyle ya da böyle her zaman dağıtılmıştır. Önemli olan dağıtımın nasıl meydana geldiğini göstermektir.

2.4.3.2.Dağıtılmış Liderlik Bütünü

Sürdürülebilir liderlik dağıtılmış liderliktir. Fakat bütün dağıtılmış liderlikler sürdürülebilir liderlik değildir. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre bu liderliğin nasıl ve hangi amaçla dağıtıldığına bağlıdır. İngiltere'nin National College for School Leadership (Milli Okul Liderliği Koleji)'nin dağıtılmış liderlik üzerine araştırma raporu ve görüş bildirisinde, Hay Group Education (HGE) (2004) dağıtılmış liderlik hakkında iyimser bir bakış açısı kabul etmenin risklerini kısaca şu şekilde anlatır. “Eğer birbirlerine net bir vizyon, sıkı süreçler ve açık yükümlülük ile bağlı değillerse liderliğin çoklu kaynakları okulu çekerek parçalara ayırabilir. Liderliği dağıtmamanın sonuçları bayatlık ve durağanlıktır. Liderliği dağıtmanın riskleri anarşi ve karışıklıktır.” Diğer bir deyişle dağıtımın temelinde ortak bir vizyon olmalıdır. Bu ortaklık kurulamazsa hazin sonuçlar ortaya çıkabilir.

2.4.3.3.Geleneksel Yetkilendirme

Yönetimde önemli unsurlardan biri yetki devridir. Örgütü bir çok birimin bir araya gelmesiyle oluşan bir yapı olarak tanımladığımızda farklı görev ve sorumlulukların ortaya çıktığı ileri sürebilir. Bu bağlamda liderler örgütü etkili, verimli ve dinamik tutabilmeleri için yetkiyi astlarına dağıtmalıdır (Aytürk, 2000). Hicks (1979) resmi örgütlerin var olması için yetki devrinin olması gerektiğini ileri sürmüştür (Akt: Aytürk, 2000). Okullarda liderler astları ve zümre başkanları ile yakından ilgilenmeli, zaman zaman onlarla birilikte çalışmalı, fazla müdahaleci tavır takınmadan uzmanlık alanları çerçevesinde öğretmenlere yetki vermelidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu davranışları sergileyen liderler, okullarını verimli bir şekilde yönetir ve aynı zamanda kararlılığı ve sürekliliği sağlayabilir.

Dağıtılmış liderlik yetki verilmiş liderlikten daha fazlasıdır. En kötü haliyle yetki verilmiş liderlik vasıfsız, ilginç olmayan, ya da sevimsiz görevlerin astlara devredilmesi anlamına gelir (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre; öğrenci disiplini, rutin komite işleri ve hiçbir hayal gücü belirtisi göstermeyen ve tutulmayan öğretmen

değerlendirme süreçleri geleneksel yetki verme unsurları olarak görülmektedir. Elmore (2000) öğretim ve öğrenmede başarılı olmak liderliğin sorumluluğunu yaymaksızın ve ortak değerlerden oluşan bir kültür oluşturmaksızın çok güç gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür. Tüm bu açıklamalara göre yetki ile dağıtımcı liderliğin aynı şey olmadığı söylenebilir.

2.4.3.4. Kademeli Yetkilendirme

Kademeli yetkilendirme okul müdürünün yardımcıları arasında görev ve yetki dağılımı yapması anlamına gelebilir. Buna göre okul müdürünün astlarını önceden belirlenmiş sorumluluklar dahilinde yetkilendirmesiyle ve daha sonra da astların yetkilerini çalışanlara dağıtmasıyla gerçekleşir (Hargreaves ve Fink, 2006). Kademeli yetkilendirme hiyerarşik yetkilendirme olarak görülebilir. Eren'e (2013) göre üst kademedeki yöneticiler alt kademedeki yöneticileri ve çalışanları belirli sorumluluklar dahilinde yetkilendirir. Üst kademedeki yöneticiler liyakat, bilgi ve tecrübe açısından üstün oldukları için astlarına karşı emir etme yetkisine sahiptir. Kademeli yetkilendirme modelleri, okulların yapısına gelişimi destekleme doğrultusunda yeniden yön vermektedir. Ancak sadece resmi liderler onlara rehberlik etmek için etrafta olduğunda ve ilgili öğretmenler kendini adanmış ve destekleyici olduklarında başarılı olmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre; bir değişiklik ile kademeli yetkilendirme geleneksel yetkilendirmeyle çoğu eksikliği paylaşıyor. Geleneksel yetkilendirmede öğretmenler kayda değer bir katılım beklemiyor ya da elde edemiyorlarken kademeli yetkilendirmede ise katılım ve yetkilendirme hat safhaya ulaşır.

2.4.3.5. Güdümlü Dağıtım

Okul müdürleri okuldaki her öğrencinin öğrenmesi ve yeterince ilgilenilmesini desteklemek için öğretmenlerin kendilerini, bilgi kapasitelerini geliştirmeleri, paylaşımları ve kullanmaları için gerekli zaman, kaynak ve teşvik sağlamalı ve bunun için de öğrenmeyi örgüt içinde yayarak ve teşvik ederek örgütsel öğrenmeyi sağlamalıdır. Örgütsel öğrenme sadece öğretmen, öğrenci ve diğer personeli kapsamaz okulun etkisinde kalan tüm toplumu içine alır (Hargreaves ve Fink, 2006). Örgütsel öğrenme kişisel öğrenmeyle başlamakla birlikte örgütsel öğrenmeyi garanti altına almaz fakat örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireysel öğrenme olmalıdır (Senge,

2011). Benzer bir diğer tanıma göre örgütsel öğrenme bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye uzanan bir süreçtir (Baytekin, 2008). Aytaç (2000) örgütsel öğrenmeyi örgütlerin öğrenebilme yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Özden'e (2010) göre örgütsel öğrenme örgütün deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak örgütsel öğrenen bir örgüt sürdürülebilir liderlik açısından bir adım önde olduğu ileri sürülebilir.

Okul toplumunu öğrenim faaliyetlerine nasıl dahil edileceği ile ilgili bir örnekte Lewis ve meslektaşları (2005) topluluk öğrenimini süregelen vizyon geliştirme aktiviteleri, ortak bir dil geliştirme ve okul ve misyonuyla ilgili bilgi toplama ve analizi yoluyla ilerletmeyi savunmuşlardır. Lewis ve meslektaşları toplum desteğini seferber ederek ve devlet yönetimiyle ustaca siyaset yaparak dersleri canlandırmak ve velilerle iletişim kurmak için öğretmenlerin günlük öğrenci öğrenimi ve başarı değerlendirmelerini kullanmak için izin almışlardır. Daha sonra değerlendirmeye ilgili öğretmen ekipleri bu süreci haftalık çalışan toplantılarında takip eder ve haftada üç saat sınıf dışı zamanlarını öğrenci verilerini ve öğrenci çalışmalarının örneklerini birlikte analiz etmek için kullanmışlardır. Bu veri güdümlü bölümsel toplantıların sonuçları aylık çalışan toplantılarında okulun bütünü için eğilimleri ve modelleri belirlemek ve sürekli gelişim adına çabalamak için paylaşılmıştır. Lewis öğrenim topluluğunun nasıl işlediğine dair bir örnek yaratmıştır (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Tüm bu çabalar öğrenmenin tüm okul toplumuna yayılması adına gerçekleştirilmiştir. Öğrenmenin kurumsal hale gelmesi öğrenme etkinliklerinin tüm paydaşlara kadar uzanmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Hargreaves ve Fink'in (2006) sunduğu diğer bir örneğe göre asıl adı Sydney olan Noumea ilkokulunda liderliğin müdür ve onun yardımcıları arasındaki koordinasyon yoluyla, haftalık ve aylık değerlendirme toplantılarında birlikte çalışan çeşitli sınıf ekipleri ve çalışanlarda vizyon geliştirme süreçleri yoluyla bütün okula yayıldığını dile getirmişlerdir. Bu okulda öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin çalışma dosyalarını incelemek için işbirlikçi sınıf ekiplerinde toplanır ve öğrenci öğrenimine yön çizmek için okulun veri tabanı ile etkileşir. Ayrıca okul, birbirlerinden ayrı çalışan fakat okulun kısa ve uzun vadeli yönergelerine karar verilen aylık

toplantılarına hazırlanmak için birbirlerine bağlı bir şekilde sınıf ekipleriyle birlikte olan müdür ve yardımcılar arasında liderliğin toplu dağıtımını sağlar.

Güdümlü dağıtım güçlü profesyonel öğrenim toplulukları yaratabilir. Aynı zamanda müdür devam ettiği müddetçe onları sürdürebilir. Güdümlü dağıtım kıdemli lidere öylesine bağımlıdır ki kayda değer değişimin sürdürülebilirliği o kişinin görev süresiyle sınırlıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Sonuç olarak güdümlü dağıtım lider var olduğu müddetçe vardır.

2.4.3.6.Ortaya Çıkan Dağıtım

Dağıtılmış liderlik sadece kasten meydana gelmeyebilir. Liderlik aynı zamanda, meslektaşlarını fırsatları değerlendirmeleri, yeni yönlelere hareket etmeleri, ya da dış baskılarla uğraşmaları için canlandırma ve etkileme girişimlerine el atan bireylerde ve gruplarda ortaya çıkabilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu bakış açısına göre liderlik her yere yayılmıştır; müdürün odasında, fen laboratuvarlarında, okuryazarlık ekibinde, öğretmenlerin çalışma odalarında ve çalışanların öğrenim, öğretim ya da değişime odaklanmak için bir araya geldiği herhangi bir yerdedir. Ortaya çıkan liderlik kıdemli liderliğin doğrudan teşvikiyle meydana gelmez. Yetki olarak verilemez ya da yönlendirilemez. Bunların yerine çalışanlar tarafından beklenmedik ve hatta şaşırtıcı yollarla ortaya atılır. Fakat eğer ortaya çıkan liderlik doğrudan müdüre bağlı değilse, bu müdürlerin ona karşı kayıtsız olduğunu ya da müdürlerin onu etkilemediği ve etkilememesi gerektiği anlamına gelmez. Gizemli ve şaşırtıcı olduğu kadar, ortaya çıkan dağıtım hala en azından kısmen müdürün ya da diğer kıdemli liderlerin etkisine de dayandırılabilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Ortaya çıkan liderliğin bu açıklamalara göre belli bir zamanı ve yeri yoktur spontane gelişen bir durum olarak açıklanabilir.

Kıdemli liderlerin ortaya çıkan dağıtılmış liderliğin gelişimine yapabilecekleri en büyük katkı, girişimlerin kolayca meydana gelebileceği kapsayıcı, amaçlı ve iyimser bir kültür yaratmaktır (Ryan, 2005; Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Aslında Lieberman ve Miller'e (2004) göre öğretmen liderliğinin kalbi "bizzat çalıştıkları ve yönlendirdikleri kültürleri değiştirmek için birlikte isteyerek çalışan öğretmen gruplarıdır." En iyi kolaylaştırıcı müdürler başkalarıyla çalışabilir, kendi okullarını ve bölgelerini güçlü profesyonel öğrenim toplulukları olmaları için yeniden kültürlendirmeleri adına onları destekler ve telkinde bulunur.

Sürdürülebilir liderliğin karmaşık, bilgi paylaşımı toplumunda en önemli hedefi okulların profesyonel öğrenim toplulukları olmaları olmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Profesyonel öğrenim toplulukları başta okuldaki idareci ve öğretmenler sürekli olarak öğrenme için çaba sarf eder, öğrenmeleri paylaşarak öğrenmenin okul dışına taşmasını ve öğrenim toplumunu genişleterek daha da geniş çevrelerle etkileşim halinde olmayı sağlarlar. Profesyonel öğrenim toplulukları tam olarak isimlerinin ima ettiği şeydir. Bunlar;

- Westheimer'e (1999) göre öğrenim toplulukları aynı amaç etrafında toplanmış, ortak bir bağlılığa sahip olan ve karar verme sürecine en azınlıkta olanları da dahil eden topluluklardır. Bu topluluklar eğitim ve öğretime dahil olan tüm kişileri kapsar.
- Öğrencilerin, yetişkinlerin ve genel anlamda örgütsel öğrenmeye odaklanır. Öğrenim derindir ve yüzeysel değildir ve topluluğun sorunlar ve zorluklar karşısındaki ilk tepkisi "Bunun hakkında ne biliyoruz?"dur.
- İhtiyaç duyulan gelişimleri belirlemenin ve uygulamanın en iyi yolları hakkında olgun tartışma, anlaşmazlık ve farklılık örneklerine önem vermede ve resmi kanıt ve deneyimsel bilgi ve içgüdüyle karar verme temelleri olarak teşvik etme, değer verme ve bir araya getirmede profesyonel topluluklardır (Hargreaves ve Stone-Johnson, 2004).

Güçlü bir profesyonel öğrenim topluluğu uyumunu ve canlılığını elde etmenin anahtarlarından biri liderliğin okul üzerinde ne şekilde dağıtılmış olduğudur (Hargreaves ve Fink, 2006). Liderlik muhakkak resmi roller ve yapılar yoluyla dolaşır, bunların birçoğu belirgin bir şekilde yenilikçi ve gelişim odaklıdır. Fakat bir profesyonel öğrenim topluluğu iyi işlerse liderlik de yaratıcı, kendiliğinden oluşan ve ortaya çıkan türde olur. Bu sayede bütün öğrencilerin öğrenimini ve aynı şekilde okulun onların öğrenmesine yardımcı olma kabiliyetini güçlendiren geçici yapılar ve komitelere beklenmedik ve ilham verici girişimlere ve uyarlanabilir değişikliklere yol açar (Heifetz ve Linsky, 2002).

2.4.3.7.İddialı Dağıtım

İddialı liderlik dağıtımı, öğretmenlerin iddialı liderliğinin genel sürdürülebilir öğrenim ve gelişim görüşünü güçlendirdiği ve baltalamadığı takdirde, bir okuldaki

öğretmenlerin müdür ya da amirlerine karşı meydan okumada özgür hissetmeleri ve bunu yapmak için aktif olarak yetkilendirilmiş olmaları demektir (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre bu eleştirel seslerin bozulup, aksi gelmelere dönüşmesi gerektiği demek değildir. Bunun yerine, iddialı liderlik dağıtılmış liderliği daha yüksek, daha riskli ve daha açık şekilde siyasi olan bir düzleme taşır. Okulun ya da sistemin amaçlarını daha ileriye götürecek olan iddialı liderlik dağıtımını devam ettirmesi, teşvik etmesi ve güçlendirmesi gereken kıdemli liderler arasında cesaret ve öz güven olmasını ister ve ayrıca, toplumsal ve eğitsel misyonlara adanmış değişim araçları olması gereken öğretmenler arasında onları toplumsal olarak adaletli ve eğitsel olarak gerekçeli gelişim ve reformlar karşısındaki bürokratik ve siyasi engellerle yüzleşmeleri için bir araya getirecek olan eylemci bir yönelim gerektirmektedir.

Bir okuldaki liderlik sadece müdür ve hatta öğretmenlerle sınırlı olmamalı bireylere, topluluklara ve ağlar ve yukarı/aşağı örgütsel katmanlar boyu yayılmalıdır. Bir okulda liderliği kimsenin dağıtmasına ihtiyaç yoktur; zaten dağıtılmıştır. Liderlik zaman ve mekan boyunca her yerde mevcuttur (Hargreaves ve Fink, 2006). Dağıtılmış liderlik iyi ya da kötü, planlı ya da tesadüf eseri, odaklanmış ya da odaklanmamış olabilir. Dağıtılmış liderlik bütün öğrenciler için derin ve geniş öğrenimin sürdürülebilirliğini geliştirebilir ya da öğrenci ve çalışanların enerji ve heveslerini emen türde bir karışıklığa götürecek şekilde parçalara ayrılmış olabilir.

Dağıtılmış liderlik süreci bu tür bir liderliğin birçok biçimi alabildiğini gösterir. Her dağıtım modelinin güçlü ve zayıf noktaları vardır. Yetkilendirme dağıtılmış liderlik için sınırlı bir strateji gibi görünebilir fakat değişim hakkında şüpheleri olan geleneksel bir okulda ya da yıllarca anarşi ya da baskı rejimi geçirmiş bir okulda yetkilendirme, bir başlangıç yapmak için net bir şekilde yapılandırılmış ve kolayca anlaşılabilir bir yol sunar (Hargreaves ve Fink, 2006). Kolaylaştırılmış liderlik daha kasti ve ayrıntılı giden bir dağıtım sunar fakat onun her biçiminin de kendi kısıtlamaları vardır. Güdümlü liderlik çok lider-bağımlı olabilir; ortaya çıkan liderlik bazen grup düşünmesine yatkındır ve iddialı liderlik kolayca anarşiye doğru devrilebilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarların kanıtları ortaya çıkan ve iddialı liderlik modellerinin en kolay, yeni ve özellikle, öğretmenleri özenle seçilmiş olan ve öğrenci merkezli değerleri net olan yenilikçi okullarda geliştiğini önermektedir. Daha geleneksel okullarda veya genç ve geçici kadroya sahip okullarda liderliğin dağıtımının her ne kadar kıdemli liderin erken

ayrılığı her zaman bu dağıtım modelinin uzun vadede sürdürülebilirliğini tehlikeye atacak olsa bile daha dikkatlice yönlendirilmesi gerekir.

2.4.4.Adalet (Justice)

Okullar, eğitim yeniliklerini uzun süre devam ettirilebilmesi için okul çevresi ile olan iletişimlerini de hesaba katmalıdır. Bu iletişimler okul, okul toplumu, çevre ve diğer okullar arasında gerçekleşebilir. Okul liderleri okul ile dış çevre arasında dengeyi sağlayan yapının oluşumunda önemli bir role sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu yapının oluşmasında liderin en önemli görevi bilgi akışı ve kaynakların desteklenmesidir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2005). Rallis ve Goldring'e (2000) göre; okulun dış çevresiyle kurduğu ilişki ne kadar zayıf olsa da ve bu zayıf ilişkiler okul faaliyetlerini olumsuz yönde etkilese de, eğitim reformlarının devamlılık kazanması için bu iletişim köprüsünün bilinçli olarak kurulması gerekmektedir. Diğer bir açıklamaya göre okulun dış çevreyi de içine alarak geniş çapta yaptığı işbirliği, daha kapsamlı bir okul kültürü oluşumunu, öğrenciler arasındaki farklılıklara uygun etkinlikler düzenlemeyi ve uygulamaların gerekli şeffaflığa sahip olmasını destekler (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu bağlamda okullar, ürettikleri bilgileri yaymalı, çevresinde meydana gelen değişiklikleri okulun yapısına uydurarak kullanılabilir hale getirmeli; sonuç olarak etkili bir iletişim köprüsü kurmalıdır. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre adalet "bilgi ve kaynakları komşu okullarla ve yerel halkla paylaşma yöntemleri bularak çevreye zarar vermez ve çevreyi etkin bir şekilde geliştirir" şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Bu açıklamaya göre lider sadece kendi okulunu değil çevre okullarını da düşünür. Yeri geldiğinde kaynakları onlarla paylaşır, okulların ve toplumun gelişmesi için çaba harcar.

Okullar ister istemez birbirlerini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bir liderin bir okuldaki faaliyetleri çevresinde bulunan diğer okullardaki öğrenci, öğretmen, lider ve süreçleri etkileyebilir. Bu durumda sürdürülebilir liderlik sadece kendi okul toplumuna karşı değil aynı zamanda liderlik faaliyetlerinden etkilenebilecek diğer okul toplumu ve geniş çevrelere karşı sorumluluk üstlenir (Hargreaves ve Fink, 2006). Kendi çevresinin gelişimi için çaba harcayan lider diğer eğitim çevreleri için de çaba harcayarak eğitimde bütünlüğü sağlamaya çalışır. Bir bakıma liderin sosyal adaleti sağlamaya çalıştığı ileri sürülebilir.

Sosyal adalet ilk kez 1840'lı yıllarda Sicilyalı papaz Luigi Tamporelli d'Azeglio tarafından kullanılmıştır (Tomul, 2009). 1960'lı yıllara gelindiğinde sosyal adaletin eğitim üzerine yansımaları görülmeye başlanmış 21. yüzyılda eğitim araştırmacıları ve uygulamacılarının (Furman ve Shields, 2007; Novak, 2000; Prentice, 2007) ilgi odağı haline gelmiştir. Eğitimde sosyal adalet kavramının kullanımı yeni olsa da uygulamalar 1930'lu yıllara dayanmaktadır.

Literatürde eğitimde sosyal adalet kavramı farklı kavramlarla birlikte açıklanmaya çalışılmıştır. Polat (2007), eğitimde sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve demokrasi boyutlarının olduğunu dile getirmiştir. Banks ve diğerlerine (2001) göre farklı kültürleri barındıran eğitim ve eğitimde sosyal adalet, öğrenciler arasındaki farklılıkların etkilerini en aza indirirken onlara eşit eğitim fırsatları sağlanması açısından benzerlik göstermektedir (Akt: Tomul, 2009). Çok kültürlü eğitim, farklı öğrenci grupları arasındaki diyalogu geliştirmeyi amaç edinmişken eğitimde sosyal adalet ise farklılığın meydana getirdiği dezavantajlı durumları ortadan kaldırmaya veya etkilerini en aza indirmeye çalışır (Bohn ve Sleeter, 2000). Bu nüansın yanında Çırak (2008) ise çok kültürlü eğitimi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın ön koşulu olarak görmektedir.

Adil olma herkese eşit mesafede olmayı gerektirir. Bununla ilgili Mackinnon (2000), adil olmak için herkese aynı davranılması gerektiğini savunur fakat sosyal adalet için adil olma büyük bir gereklilik iken herkese aynı davranma açısından tezatlık gösterir (Furman ve Shields, 2007). Sosyal adalet bir sürecin, bir fiiliyatın bir oluşumun sonucu itibarıyla bir eşitlik olması gerektiğini savunmalıdır. Başka bir ifadeyle farklı kişilere sağlanan fırsatların eşitliğinden ziyade sonuç itibarıyla aynı noktada olmayı gerektirecek farklı fırsatları vermek sosyal adaletin görevi olmalıdır. Tomul (2009), sosyal adaletin daha çok sonuç itibarı ile eşitliği sağlamaya yönelik eylem ve süreçleri kapsadığına vurgu yapmaktadır. Diğer bir açıklamaya göre (Furman ve Shields, 2007), eğitimde eşitliğin adalet ile ele alınması gerektiğini ve erişim, sürdürülebilirlik, çıktı ve sonuçlardaki eşitlikle birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Eğitimde sosyal adaleti sağlamak moral gücünü ilgilendiren bir durumdur. Bogotch (2002), moral (etik) gücünü eğitimde sosyal adaleti sağlamada önemli bir unsur olarak görmektedir. Bu moral güç eğitimde sosyal adalet için kişilere ve topluma, kuralları olan ahlaki bir sorumluluk almayı gerektirir. Eğitimde sosyal adalet bir yönüyle dezavantajlı bireyleri güçlendirme hareketi olarak da görülebilir. Sosyo-

kültürel ve ekonomik farklılıklara maruz kalmış ve aynı zamanda da dezavantajlı olarak tanımlanan kişilere diğerleriyle eşit sonuçlar doğuracak fırsatlar sağlamayı amaç edinir. Halihazırda dış çevrede bulunan yapısal eşitsizlikler ister istemez okulları etkilemekte dolaylı olarak da eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eder duruma gelmektedir. Okul yönetimleri bu durumdan etkilenebilecek risk altında olan öğrencileri iyi tespit etmeli ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli çabayı göstermelidir. Okul yönetimi din, dil, ırk, sınıf, cinsiyet ve sosyal statü farklılıklarından doğabilecek dezavantajları ortadan kaldırmak için gereken özeni göstermeli ve öğrenme için pozitif ortamlar yaratmalıdır.

Sürdürülebilir liderlik açısından eğitimde sosyal adalet önemlidir. Sosyal adaletin olmadığı okullar zamanla etkililiğini yitirerek varlığını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilirler. Çeşitli nedenlerden dolayı diğer öğrencilerden ayrı tutulan, eğitim fırsatlarından yararlanırlmayan öğrenciler zamanla okul içinde dışlanarak veya kendilerini dışlayarak okul değişikliği yapabilir ya da eğitimine son verebilirler. Bu durum sadece öğrenciyi değil eğitimden sorumlu herkesi etkiler. Bu yüzden sosyal adaleti sağlamak başta liderin sonra da herkesin sorumluluğu altında olmalıdır. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre toplumsal olarak adaletli ve sürdürülebilir liderlik tam anlamıyla sorumluluk sahibi liderlik demektir. Starratt (2004), liderlerin sadece kendi çevresinde bulunan öğrencilerin öğreniminden değil etki alanı içerisinde bulunan diğer öğrencilerin, öğretmenlerin kısaca diğer okul toplumlarının öğrenmelerinden sorumlu olduklarına dikkat çekmek istemektedir.

Sürdürülebilir liderlik ve toplumsal adalet arasındaki bağlantıyı anlamının yollarından biri ekolojik ayak izi kavramıdır. Kanadalı çevreci Bill Rees ekolojik ayak izini ilk olarak “seçimlerimiz ve tüketim alışkanlıklarımızın hassas çevremiz ve yaşamak için ihtiyacımız olan doğal kaynaklar üzerindeki etki ve izleri” olarak tanımlamıştır (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Hargreaves ve Fink (2006), yüksek tüketim seviyelerine ulaşan zengin ülkeler doğal kaynakları kullanmada ve tüketmede yoksul ülkelere oranla daha büyük ekolojik ayak izi bıraktığını dile getirmektedirler. Bu bağlamda sürdürülebilir ve toplumsal olarak adaletli liderlik kendi oluşturduğu ekolojik etkilerini düşünür ve bu etkilerin sorumluluğunu alır. Sürekli olarak diğerlerinin üzerindeki olumsuz çevresel etkilerini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda etkin olarak onarıcı ve yapıcı etkiler oluşturmaya çalışır.

Toplumsal adaletin ve toplumsal olarak adaletli liderliğin öne çıkan ve yaratıcı örnekleri sadece çevresel ve örgütsel dünyada değil, eğitimde de ortaya çıkmaktadır. Liderler liderliklerini ve etkilerini demografik yönden farklılık gösteren okullara dağıtarak kendi okul sınırlarının ötesine geçmektedirler. Başarılı olan okul liderleri diğer okul toplumlarına kayıtsız kalarak bazı öğrencilerin olumsuz etkilenmesine neden olmak yerine, adaletli liderlik hareketleri ile olumlu yönde etkilenmesini sağlarlar (Hargreaves ve Fink, 2006). Yine yazarlara göre toplumsal olarak adaletli ve sürdürülebilir liderlik için uygulanabilecek kullanışlı ve olumlu yöntemleri şu şekilde açıklanabilir.

İlk olarak okullar birbirleriyle eşleştirilmelidir. Başarılı okullar zorluk çeken okullara yardımcı olabilir ve gelişmelerine fayda sağlayabilirler. Bu yöntemde en iyisi eşleşmiş okulların aynı tür öğrenci ve topluluklara hizmet vermesidir. Performansı düşük olan okullar performansı iyi olan bir okul seçerek ortak bir gelişim gösterebilir. Aynı zamanda ekonomik açıdan iyi olan okul eşleştiği okullara finansman sağlayarak gelişmesini sağlayabilir. Eşleştirilmiş okul modelinde ortak ve dağıtımçı liderlik teşvik edilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Danışmanlar danışmanlara, departmanlar departmanlara koçluk yapar. Yardımlaşma üst seviyededir. Düşük performans gösteren okullarda bile yüksek performanslı okulların da faydalanabileceği başarılı uygulamalar olabileceği için öğrenme de çift yönlü olarak gelişir.

İkinci olarak şebeke haline gelmiş bölgeler oluşturulmalıdır. Aynı bölgede bulunan okullar birbirleriyle rekabet halinde birbirlerine bağımlı olarak ve şebekeleşmiş öğrenme merkezleri oluşturacak şekilde kasten kurulurlar. Bu okullardaki öğrencilerin her biri sabahları kendi okullarında iken okul çıkışı ortak bir öğrenme kültürün oluşturulması ve geliştirilmesi için bir araya gelerek bölge genelindeki yoğunlaşmış uzmanlıkların çeşitli öğrenim kaynaklarına erişim imkanına sahip olurlar (Hargreaves ve Fink, 2006). Böylece bu okullar, şebekeleşmiş öğrenim toplulukları oluşturabilirler. Jackson'a (2003) göre bu şebekeleşmiş öğrenim toplulukları, seçkin rekabeti arttırmak yerine azaltmak ve daha büyük toplumsal adalet sağlamak adına seçimleri ve çeşitliliği kullanan en güçlü fikirlerden biridir.

Üçüncü yöntem toplu danışmadır. Gelişmekte olan başarılı ve seçilmiş okullar, bulundukları bölgedeki daha geniş toplulukları göz önünde bulundurur, onlara zarar vermekten çekinir aksine onlara katkı sağlar. Bu okullar çevre okullarda bulunan

başarılı öğrenci ve öğretmenleri etkileyip kendisine çekmek yerine bazı kıstaslar getirerek bu ihtiyaçlarını uzak bölgelerden karşılar. Toplumun ihtiyaçlarını sürekli olarak dikkate alarak sadece toplumsal adalete ve kamu yararına katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda etraftaki yeni kurulan okulların ayakta kalmasına, gelişmesine katkıda bulunur (Hargreaves ve Fink, 2006). Bir yandan diğer okulların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak yalnız toplumsal adalet sorumluluğunu yerine getirmiş olmaz, aynı zamanda da komşu okullar ile iyi ilişkiler geliştirmiş olur.

Dördüncü yöntem toplu sorumluluk duygusudur. Okullar bireysel olarak değil toplu bir şekilde eğitimden sorumlu tutulmalıdır. Hargreaves ve Fink (2006), okulların bireysel olarak sorumlu tutulmasının diğerleriyle rekabete girmelerine neden olduğunu ve bu durumun da onların toplu olarak öğrenme kapasitelerini ve birlikte gelişmelerini engellediğini ileri sürmektedirler. Kelley (2004), okullara toplu sorumluluk verilerek yüksek ve düşük performans gösteren ve imkanı olmayan okulların hep birlikte gelişebileceğini ve bunun da toplumun yararına olacağını dile getirmektedir.

Beşinci yöntem ise çevresel etki değerlendirmesidir. Okullarda ve sadece içlerinde değil, toplumsal adalet duygusunu ve gelişim ve liderliğin sürdürülebilirliğini arttırmak için yeni kurulan bütün okullara sağlanacak her türlü imkanların geniş çapta çevresel etkileri araştırılmalıdır. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre, bu yeni okulların fiziksel tasarımlarının, piyasa ilkelerinin ve hangi öğrencilerin bu okulları seçebileceğini çevre okullar ve daha geniş düzeyde toplum üzerindeki çevresel etki değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu sayede, sadece etraftaki okullara ve topluma zarar vermekten kaçınılmış olmayacaklar, aynı zamanda daha geniş boyutta kamu yararına etkin ve toplumsal olarak adaletli bir şekilde katkı sağlamış olacaklar.

Sürdürülebilir liderliğin en zor yanı, müdürlerin kendilerinin ve okullarının ötesinde düşünmesine teşvik etmesidir. Sürdürülebilir liderlik sadece kendi kurumuna dahil olan kişilerin şahsi çıkarlarını değil, aynı zamanda hem kendi toplumundaki, hem de kendi toplumunun ötesindeki bütün insanların çocuklarının yararına çalışmaya davet eder. Sürdürülebilir liderlik kişisel eylemlerden ve seçimlerden etkilenen hem görünen, hem de anında görünemeyen bütün herkesin önemsenmesi gerektiğine vurgu yapar.

2.4.5.Farklılık (Diversity)

Okul farklılıkları barındıran sosyal bir örgüttür. Okullarda farklılıkları yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve veliler kısacası tüm paydaşlar oluşturur. Okullar öğrenme ortamlarını ve süreçlerini hazırlarken sahip olduğu farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Okulun öğrenme ortamının ve süreçlerinin hazırlanmasında okul liderinin sorumluluğu büyüktür. Öğrenci ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme araçlarının sağlanması, bu ihtiyaçların farkında olunması ve karşılanması okul liderlerinin görevleridir (Fink ve Brayman, 2004). Bu ihtiyaçların karşılanması ile birlikte, başarılı okul liderleri personel ve öğrencilerine karşı şefkatli ve kişisel olarak ilgili davranırlar (Brown, 2001). Böylece örgüt çalışanlarının kişisel ihtiyaç ve gereksinimlerini fark edebilirler. Sürdürülebilir liderlik anlayışı farklılıklara saygıyı gerektirir, tek yönlü olarak hazırlanmış mevzuatlardan, eğitim programlarından, değerlendirmelerden ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinden ise kaçınır (Hargreaves ve Fink, 2006). Farklılıklardan öğrenmek, zengin içerikler arasında uyum ve iletişim ağı kurarak öğrenmeyi desteklemek gereklidir.

Örgütler farklı değerlere sahip olan, dil, din, ırk, kişisel özellikler açısından birbirlerinden farklı olan insanlar tarafından oluşturulur. Yöneticiler farklı grupların demografik özelliklerini, kültürel farklılıklarını ve farklı değerlerini bilmeli ve anlamaya çalışmalıdır. Bu farklılıklar örgüt içinde farklı kültürlerin oluşmasına neden olarak örgüt kültürünün oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir. Örgüt kültürü örgüt bireylerini ve performansı etkileyen, davranışlarına yön veren önemli bir unsur olarak görülür. Güçlü bir kültür oluşumu çalışanların ortak bir noktada buluşması, sinerji oluşturması ve örgütün sürdürülebilirliğini sağlaması açısından önemlidir. Memduhoğlu (2007), örgüt kültürü baskın olan grupların değerlerini değil geniş bir şekilde paylaşılan değerleri içermesi güçlü bir kültürün oluşmasını sağlayacağını ileri sürer. Ancak, Sarayönlü (2003), bu kültürün örgütün bulunduğu kültürel çevre ile de uyumlu olması gerektiğini dile getirmektedir. Böylelikle olaşabilecek güçlü bir kültür farklılıklardan kaynaklanabilecek sorunları en aza indirecektir.

Birçok kültürü bir arada bulunduran eğitim örgütleri açısından farklılık kavramının önemi günden güne artmaktadır. Aynı zamanda bu kavramın eğitim liderlerinin son zamanlarda dikkatini çektiği bir konu haline geldiği ileri sürülebilir.

Çünkü gelecekte öğrenciler ve öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kimliklilik özelliklerinin daha da gündeme geleceği vurgulanmaktadır. Eğitim örgütlerinde farklılık ve etkili liderlik kavramlarının bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği ve birbirinden ayıramayacak iki kavram olduğu savunulmaktadır (Morrisson, Lumby ve Sood, 2006). İyi liderler farklılıkları kabul ederek her birine ayrı bir değer gözüyle bakar ve her birinin katkısının farklı olacağına inanır. Rosen'e (1998) göre iyi liderler farklılığa duyarlı bir örgüt yaratmak için dört adım öne sürer (Akt: Memduhoğlu, 2007). Birinci adım ön yargılarla doğrudan yüzleşmek; çalışanlar kendilerini ifade etmede özgür hissetmezlerse farklı çalışmaları görmek imkansız hale gelebilir. Liderler ve çalışanlar önyargılarını bir kenara bırakıp farklılıkları yaratmada birbirlerine fırsat sunmalıdırlar. İkinci adım kişiliği bütün yönleriyle geliştirmek; liderlik çeşitli bilgi, beceri ve bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Bunları geliştirebilmek için liderler ilk önce kişiliklerini geliştirmelidirler. Üçüncü adım farklılıkları yönetmek; iyi lider farklılıkları kabul edip onları örgüt için büyük bir zenginlik olarak görür. Farklılıkların değerini bilir ve iş hayatına yansıtılmasını sağlar. Tüm farklılıklara hoşgörü ile yaklaşarak farklılığın oluşturabileceği tehditleri daha az hissederler. İyi liderler çalışanların bakış açılarını kavramayı, kendilerini çalışanlarının yerine koymayı ve tüm farklılıklara söz hakkı tanımayı öğrenirler. Dördüncü adım bir saygı kültürü yaratmak; örgütte farklı özelliklere sahip olan çalışanları ortak bir amaç etrafında toplamak ancak saygı kültürü oluşturularak sağlanabilir.

İnsanlar okulların çıktılarıdır. Okulların nüfusu sürekli değişkenlik gösterir ve her durumda artan bir farklılığa sahiptir. Bu farklılıklar iyi yönetilmediği zaman okula zarar veren bir durum haline gelebilir (Memduhoğlu, 2007). Öğrenciler arasında çatışmaların çıkması gibi öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici arasında da çatışmaların çıkması olası bir durumdur. Böyle durumlarda öğrenciler okul değişikliği, öğretmenler hatta yöneticiler görevi bırakma eğiliminde olabilirler. Hargreaves ve Fink (2006) birçok ülkede görevine yeni başlayan öğretmenlerin üçte birinin görevi henüz ilk üç yılında görevi bıraktığını ve okul yöneticilerinin de sayısının artan bir orana azaldığını dile getirmektedirler. Bu bağlamda hükümetler eğitim sistemlerini farklılıkları göz önünde bulundurarak yeniden yapılanma yoluna gitmelidir.

Toplumsal eğitim farklılıklarla dolu olup belirsizliklerle çevrilidir. Liderlerin görevi bu farklılıklar ve belirsizlikler içinde güçlü ve zayıf noktaları farkına varmak

olmalıdır. Standart haline gelmiş eğitim reformları toplumsal eğitimi bir makine edasıyla idare etmiştir. Okullardaki zengin çeşitliliğin önüne, müfredat içeriği ve tepeden inme uygulamalarla set konulmakta standartlaştırılmaya çalışılmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre bu standartlaşma eğilimi kaybedilmiş sınıf yaratıcılığına, kısıtlanmış müfredat esnekliğine, bastırılmış eğitsel yeniliğe ve küçültülmüş profesyonel topluluğa neden olmaktadır. Standartlaşma yaratıcı ve dirençli farklılığın düşmanıdır. Geniş çapta ve sürdürülemez tek tip büyük reformlar egemenliğinde, en iyi gelişim için gerekli ortak öğrenme ve ayrı grupların bir araya gelmesine müsaade etmeyen basit sistemler üretip eğitsel karışıklığa neden olur.

Sürdürülebilir liderlik bir örgütte farklılığı ve insan yeteneğini geliştirir. Kişilerin giderek karmaşıklaşan iş hayatına ve diğer ortamlarına uyum sağlamalarına ve orada başarılı olmalarına olanak sağlar. Erken elde edilen umut verici ve aldatıcı sonuçlar nihayetinde değişime direnç göstermeyi arttırır.

2.4.5.1.Farklılığı Geri Getirmek

Farklılığı geri getirmek eğitimde de mümkün olan bir durumdur. Eğitim olmadan, toplumun bilgilerini arttırarak kapasitesini geliştirmeden, iradelerini güçlendirmeden, onlara eğitsel imkan tanımadan, sürdürülebilir bir gelişme gerçekleşemez (Hargreaves ve Fink, 2006). Bunun yanında sürdürülebilirliğin prensiplerini kabul etmeyen faydalı, yaygın ve uzun süre dayanıklı bir gelişmede var olamaz. Hükümetler ve eğitimciler bir taraftan sistemleri güçlü, dirençli ve sürdürülebilir kılan çeşitlilik ve esnekliğe saygı duyup teşvik ederken, diğer taraftan da öğrenme ve başarı ile ilgili ortak bir odak noktası ve öncelik ve tutarlılık hissi elde edilmesini sağlayan sistemler oluşturmak için birlikte çalışmaya başlamışlardır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre okullar arasında böyle bir sinerji oluşturmak için en tercih edilen çözümlerden biri profesyonel ağlardır.

2.4.5.2.Eğitsel Ağlar

Okul sistemleri şebekeleşmiş öğrenme ve iletişimin sağladığı fırsatları değerlendirmede diğer örgütlere göre daha yavaş olsa da, ağlarla tanışmamış değildirler. Yenilikçi yüzüyle, bu ağların birçoğu daha çok kulüpler ya da gruplar gibidirler. Esas olarak toplantı, konferans ve seminer gibi faaliyetlerle bir araya gelerek yüz yüze

iletişime geçen kişilerden oluşur (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu ağlar doğaları ve biçimleri yönünden farklılık gösterebilirler. Bazıları sıkı, bazıları gevşek, bazıları geniş ve birçok bağlantı zincirine sahipken bazıları ise küçük ve çok az bağlantı zincirine sahiptir. Bazıları geniş katılıma açıkken bazıları ise ayrıcalıklı ve kapalıdır. Ağlar aynı zamanda dış etkenlere karşı geçirgen olabileceği gibi onlara karşı sıkıca direnç kazanmış olabilir (Hargreaves, 2004). Wellman (1988), bu ağlara arasına erişmek yerine, gittikçe bu ağların içinde ve arasında yaşadığımızı ve onun tabiriyle “ağların ağlarına” katıldığımızı dile getirmektedir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Hargreaves ve Fink (2006), bu ağların içerisinde birbirlerini etkileyen grupların sayısının zamanla artmakta olduğunu ve aralarındaki sınırların sürekli daha geçirgen hale geldiğini ifade etmektedir.

Yüz yüze eğitim ağlarında teknolojiyi kullanmanın önemli bir rolü vardır. Öyleki Hargreaves ve Fink (2006), yüz yüze etkileşim içinde olan ağların yanına teknoloji destekli ağların eklenmesi eğitimde değişim ve liderlik için önemli olanaklar sunduğunu ileri sürmüştür. Liderler bu tip ağlarla liderliklerini, yenilik ve gelişim özelliklerini geliştirebilirler. Bu tip ağların kurulması için çok çaba sarf edilmesi gereklidir. Büyük ölçekli geniş ağlar oluşturmanın en geniş çaplı çabalarından biri Birleşik Krallık’taki National College for School Leadership’in (NCSL) girişimi olan okulları e-öğrenme ve bilgi etkileşimi ve ulusal ve bölgesel konferanslar ve seminerler yoluyla birbirlerine bağlayan Networked Learning Communities Initiative’dir (Şebekeleşmiş Öğrenme Toplulukları Girişimi) (Hargreaves ve Fink, 2006).

Network Learning Communities’in mimarisi eski okul müdürü David Jackson (2003) bu tip profesyonel ağların, öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olarak var olan hazır bilgiyi paylaşımlarına olanak sağlayacağını ve paylaşımlarını teşvik edeceğini savunur. Bu ağlar iyi kullanıldığı zaman öğretmenlere birbirleri ile etkileşim kurması için fırsatlar oluşturur. Paylaşılan bilginin, öğrenmenin ve öğrencilere öğretmenin verdiği haz öğretmenin motivasyonunu artırır. Aynı zamanda etkileşim halinde olan öğretmenler liderlik fırsatı yakalamış olur. Sonuç olarak eğitsel ağlar öğretmenlere, öğrencilere ve topluma geniş öğrenme fırsatları sunması açısından önemlidir.

Eğitsel ağlar artan farklılık bağlamında aşağıdaki durumlarda sürdürülebilir liderlik ve değişim örgüsü olarak çalışabilir (Hargreaves ve Fink, 2006):

- Kişileri bir arada tutan net ahlaki amaçları vardır ve bu amaçlar bütün çocukların öğrenmesi ve başarısıyla bağlantılı ve bunlara odaklıdır. Ağlara katılımcıların bağlılığını sağlayan en büyük etken bu amaçlardır.
- Üyelerinin girişim ve çabaları ziyan olmaması ve sürdürülebilir olması açısından ağlar şeffaf ve disiplinli olurlar.
- Ağın amaçlarına ulaşmak için ne yapması gerektiği konusunda ilgili net kıstasları ve ürünleri vardır.
- Eğitsel ağlarda bilimsel çalışmalara önem verilir, aksi takdirde cahillik, ön yargı ve dedikodunun toplandığı bir ortam haline gelirler.
- Eğitsel ağların en küçük grupları bile profesyonel öğrenme topluluklarıdır ve bu topluluklar öğrenci ve yetişkinlerin öğrenme amaç ve süreçlerinde kapasiteye vurgu yapar ve onu geliştirirler.
- Eğitsel ağlar erişilebilirdir. Teknolojiyle desteklenen bu ağlar gerçek ve seçilen zamanda işlemeye uygundur.
- Okullar boyunca ve ötesinde dağıtılmış liderliği destekler ve bu liderlerin desteğini alır.
- Öğrencilere öğrenim merkezli ağlar içinde esnek ve kişisel öğrenim verirler.
- Bütün öğrenciler için tam öğrenme ve başarı ciddiye alınır.
- Öğrenim hedefleri ortaktır, dayatılmış ya da zorla kabul ettirilmiş değildir. İçinde herkesin etkileşim kurduğu sosyal toplumlardır.

Eğitim açısından önemli bir yere sahip olan bu ağlar eğitim politikaları ile desteklenmelidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bu bağlamda yazarlara göre hükümetler ilk olarak, güçlü ve uyumlu bir ahlaki amaç duygusu oluşturmalı gerekli olduğu kadar eğitime aciliyet havası kazandırmaya çalışmalı daha sonra ağ sorumluluğuna bir sınır oluşturacak yükümlülük mekanizmaları sağlamalıdır. Üçüncü olarak ağlar güçlü birimlerden oluşmalıdır. Hükümetler şebekeleşmiş öğrenim topluluklarında en büyük görevi profesyonel öğrenim toplulukları geliştirmeye yardımcı olmaktır. Dördüncü olarak, hükümetler ağları geliştirmek ve koordinasyonu üst seviyeye çıkarmak için kaynak sağlamalıdır. Son olarak eğitsel ağlar okullarda artarak güçlenen ve genişleyen güçlü ve başarılı profesyonel toplulukları ağı inşa etmek için gereken çabayı göstermelidir.

Sürdürülebilirlik farklılık gerektirir. Sıraya koyma sürdürülebilirliği ortadan kaldıran ve rekabet sürdürülebilirliği bozan bir durumdur. Farklılık, daha fazla sınav yapmak yerine daha azını, daha çok müfredat esnekliğini ve yaratıcılığını, standartlaştırılmış programlar yerine kişileştirilmiş programları uygulamayı gerektirir (Hargreaves ve Fink, 2006). Liderler, öğrencilerin kültürel çeşitliliklerine, öğretmenlerin profesyonel farklılıklarına ve okulların örgütsel çeşitliliklerine karşı çalışmak yerine bu farklılıkların beraber çalışmalarını sağlayabilir. İnsan farklılıklarının zamanla arttığı ülkelerde, sistemlerin, okulların ve liderlik stratejilerin farklı, esnek ve cevap verici olmaları gerekir. Profesyonel adanmışlık ve mantıklı liderlikte farklılık, karışıklıkla değil uyumla sonuçlanır ve sonuçlanmalıdır. Aksi halde standart sistemler yanlış yönlendiren iyimser başlangıçtan sürdürülemez geleceğe, başta umut verici olup sonra hayal kırıklığına uğratan kısa süreli sonuçlar verir.

2.4.6.Beceriklilik (*Resourcefulness*)

Sosyal bir örgüt olan okullar da meydana gelen bu hızlı değişimlerden etkilenmektedir. Bu etki sonucunda okul yönetimi daha karmaşık ve sorunlu hale gelmiştir (Çınkır, 2010). Yazara göre okul müdürleri farklı alan ve konularda farklı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul müdürünün karşılaştığı sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak adına birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya da devam edilmektedir. Bu çalışma sonuçlarında (Bolam, 1993; Bolam vd., 2000; Daresh, 1986; Dunnig, 1996; Male, 2001; Gümüşeli, 2001) okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların madde ve insan kaynaklarının yönetilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir (Çınkır, 2010). Bu bağlamda okul müdürlerinin kaynak yönetimi ve planlaması üzerine bigili olması gerektiği ileri sürülebilir.

Eğitim kurumlarının en önemli sorunlarından birisi insan ve madde kaynaklarının yetersiz oluşudur. Okulların sürekli personel değişikliğine uğraması ve yetersiz olan kaynaklar okulu olumsuz yönde etkilemektedir. Okul yöneticisi mevcut çalışanı elde tutmak ve okulun devamlılığını sağlamak için gerekli olan kaynakları sağlama yolunda önemli derecede çaba harcamalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Rallis ve Goldring'e (2000) göre kaynaklara ulaşabilmek için çevreye sıkı sıkı bağlı olmak gerekmektedir. Bu bağlamda çevre ile olan ilişkilerin zamanla daha da önem kazandığı ileri sürülebilir. Sürdürülebilir liderlik anlayışında materyal ve insan kaynaklarında

azalmaya gitmeden, bu kaynakları geliştirmeye çalışmak önemli bir ilkedir. Mali kaynaklar ile insan gücü arasında israfa kaçmadan iyi bir denge kurulmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Liderler bütçelerini en verimli şekilde kullanmalıdır.

Sürdürülebilir eğitim reformu çalışmaları, eğitim hamlelerini gerçekleştirecek materyal ve enerji gerektirir. Bazı okullarda hem öğretim materyalleri hem de insan gücü açısından eksiklikler vardır. Dolayısıyla materyal ve enerji için kaynak bulunmalıdır. Okul toplumunun sahip olduğu kaynakları yönetmenin ilk yolu, bu kaynakları kritik öneme sahip ortak amaçlarda kullanmaktır (Hargreaves ve Fink, 2006). Bingöl (2013), ögütlerin sürdürülebilirliği sağlaması için ihtiyaç duyduğu yetenekli, örgütsel bağlılığı yüksek, amaçlara ve hedeflere yönelik iyi motive olmuş çalışanlara sahip olunması gerektiğini ileri sürmektedir. Taşrada görev yapan okul liderlerinin yaşadığı kaynak sıkıntısı genellikle öğrencilerin fiziksel etkinliklerinin düzenlenmesinde ve eğitim programına yönelik farklı girişimlerde olmaktadır (Portin, 2000). Öğrenci kazanımlarının artması ve başarı ögesinin aileler ve toplum tarafından görülmesi sayesinde okul müdürleri daha rahat kaynaklar bularak programlarını genişletecek esnekliği edinebilirler. Başarılı okul oluşturma işi aslında doğasında duygusallık olan bir çabadır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre reformlar için gerekli olan insan kaynağının yönetimi ve personelden kayıp vermeden devam etme çabası ümit aşılama, olumlu bakış açısı geliştirme ve okul toplumunun sinerjisini insan kaynaklarına aktarmayı gerektirir. Sürdürülebilir liderlik anlayışında liderler gerekli çözümleri bulurlar.

Okul yöneticileri sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının değerini iyi bilmeli ve onları etkin kullanabilme becerilerine sahip olmalıdır. Bu bağlamda yönetici insan kaynakları yönetiminde ve diğer kaynakların yönetiminde bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bu bağlamda örgütler için önemli bir sermaye olan insan kaynağını etkili bir şekilde kullanmak için insan kaynakları planlaması yapmak gereklidir (Çınkır ve Kurum, 2015). Yazarlara göre insan kaynakları planlaması örgütte çalışan sayısını ve niteliğini tahmin etmek, mevcut insan kaynağı ile ihtiyaç duyulan insan kaynağını karşılaştırmak ve arasındaki farkı ortaya koymak ve bunu sürekli hale getirerek ihtiyacın nereden nasıl karşılanacağı konularında yöneticiye yol gösterir. Karakütük'e (2012) göre insan kaynakları planlaması eylem planlarının yardımı ile insan kaynaklarını geliştirmeyi, ihtiyacı ve kalıcı kadroyu belirlemeyi amaç edinir.

Kaynakların amaca uygun yönetilmemesi ve kullanılmaması olumsuz sonuçlara neden olabilir. Sahip olunan kaynaklar başta öğrenci öğrenmesine odaklı ve öğrenme ortamının düzenlenmesi ve iyileştirilmesi yönünde kullanılmalıdır. Barutçugil (2004), çok iyi uygulanan insan kaynakları yönetiminin, eğitim ve geliştirme faaliyetleriyle çalışanların yüksek performansa ulaşmalarını sağlanacağını ve örgütü başarıya götüreceğini ileri sürer. Kaynakların kullanılması ile öğrenmeye engel olan unsurlar azaltılarak veya öğrenme için eksik olan materyallerin temini sağlanarak öğrenme ve öğretme için olumlu ortam oluşturulmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2003). Bu durumda öğretme faaliyetini gerçekleştiren insan kaynakları, öğretmenler, sağlanan bu olumlu ortamdan memnun kalarak performansını en üst düzeye çıkarabilir ve okuluna karşı olumlu duygular besleyerek bağlılığını arttırabilirler. Oluşan olumlu okul iklimi öğretmenlerin enerjilerini canlı tutarak diğer çalışanlarla birlikte sinerji oluşturmalarını sağlar. Tüm bu anlatılanlar ışığında okul yöneticileri insan ve madde kaynaklarını yönetme bilgisine sahip olmalıdır.

İnsan ve madde kaynakları yönetiminde diğer bir anlatı kısıtlama ve yenilemedir (Hargreaves ve Fink, 2006).

2.4.6.1.Kısıtlama

Loehr ve Schwartz (2003) enerjiyi korumamız ve yenilememiz gereken dört tane alan olduğunu savunmaktadır. Bunlar fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal enerjidir. Eğer bazı durumlara dikkat edilmezse insan enerjisi ve uzun süreli verimliği azalır. Bunun için yeterince dinlenmeli ve egzersiz yapılmalı, diğer kişilerle olan ilişkilere dikkat edip gergin ortamlardan uzak durulmalıdır. Kararlar derinlemesine düşünülerek alınmalı, yüzeysel düşüncelerden uzak durulmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Ahlaki olarak amaçların yerine getirmek için güçlü olunmalı ve bu amaçlardan kopuk olunmamalıdır.

Öğretmenler ve liderler standartlaştırılma çağında ve kısa dönemli başarıları elde etme yolunda hükümetler tarafından enerjileri hiç tükenmeyecekmiş gibi muamele görmüşlerdir. Dayatma ile yapılan reformlar hem liderlerin hem de öğretmenlerin enerjilerini tüketmektedir. Bu duruma kısıtlama getirilerek dur denilmelidir. Bunun için de daha iyi binalar, daha küçük sınıflar, daha fazla destek personeli ve hazırlık ve plan için yeterli zaman adına ek kaynak ve ekstra enerjiyi sisteme aşlamak gereklidir

(Hargreaves ve Fink, 2006). Diğer taraftan dışarıdan zorlanan hedefleri içeride anlaşılan gelişim hedefleriyle değiştirmek gereklidir. Reformlara ayak uydurma noktasında insanların sınırları olduğu unutulmamalı bu yüzden reformların uygulama hız ve kapsamı, aynı zamanda beklenen gelişimin acımasız temposu azaltılmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2003). Hükümetler düşük performans gösteren okullardaki öğretmen ve yöneticilerin enerjilerini tüketen aşagılıyıcı tutum ve davranışlardan uzak durarak onlara güven veren onurlarını yeniden inşa eden tutum ve davranışlara yönelik stratejiler geliştirmelidirler.

2.4.6.2.Yenileme

John Goodlad okul yenilemenin en güçlü savunucularından biridir. Washigton Üniversitesi'ndeki Center for Educational Renewal'ın (Eğitsel Yenileme Merkezi) yardımcı kurucusu ve direktörü olan Goodlad okulların ve eğitimcilerin eğitimlerinin daha geniş bağlamda demokrasi içerisinde yenilenmesi açısından çaba göstermektedir (Hargreaves ve Fink, 2006). Goodlad (1994) yenilemeyi reformdan ayırdığını, reformun okulun dışında zamanın ve mekanın ötesinde başladığını ve okulların doğasına ve şartlarına uyum sağlamadığını dile getirmektedir. Geleneksel geniş reformların gerçekleşmesi ve standartlaşma için sistemin genelinde yeniden yapılanmanın meydana gelmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Fakat yenileme ise okulların ve içlerinde çalışan kişilerin yaşamlarına ekolojik olarak dayalıdır. Okullar dıştan gelen baskılar karşısında işlev gösterebilmelerine müsaade edecek denge halini elde etmeye çalışan kültürlerdir. Daha büyük ekosistemler içinde ekosistemlerdir (Hargreaves ve Fink, 2006).

Her okul bölge ekosistemi içinde ekosistemlerdir. Okulların ve bölgelerin ortak hedefler doğrultusunda iş birliği içinde çalıştığı şebekeleşmiş etkileşim yoluyla yenileme meydana gelir (Hargreaves ve Fink, 2006). İyi bir okulda bu etkileşimler sağlıklıdır ve bu sayede okul günlük işlerini verimli bir şekilde yürütür hem de acil durumlar karşısında başarılı olur. Kötü okullar ise sürekli olarak bir kriz halindedir. Okul yenilemesi için uyumu sağlama sürecinde dengeyi sağlama kabiliyeti önemlidir. Goodlad (1997) bu konuda şöyle açıklama yapar (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006):

Okul yenileme dilinin çok boyutlu, nispeten iyi adamlar ile kötü adamlardan ve amaçlar, araçlar ve sonuçlar doğrusallığından kurtulmuş haldedir. Dil ve değerler

sistemi etraftaki ve özellikle de daha iyi okullar üretebilmek için gerekli olan etkinliği elde eden ve iş birlikçi mekanizmaları geliştiren okullardaki insanlardır.

Hargreaves ve Fink (2006) becerikliliği geliştirmenin kısmen dağıntıyı yavaşlatma, enerjiyi koruma ve her zaman hızla yükselen standartların rahatsızlıklarına bazen durdeme meselesi olduğunu belirtir. Yazarlara göre değişim hızını azaltmak, reformun duygusallığını geliştirmek, sisteme mali ve inşaat kaynaklarını sokmak ve insanların enerji kaynaklarını sömürmekte nereye kadar gidileceğine kısıtlama koymak becerikliliğin temel unsurlarıdır. Yenileme ve kısıtlama becerikli, sürdürülebilir bir liderlik geliştirme mücadelesinde ya o ya bu denilebilecek seçenekler değildir. Yenileme ve kısıtlama, enerji değiş tokuşu ve dağıntıyı yavaşlatma, bireylerin eylemleri ve sistemde değişiklik sürdürülebilir liderlik ve gelişim açısından gereklidir.

2.4.6.2.1.Yenilenmenin kaynağı.

Hargreavesve Fink (2006) yenilemenin gücünü eğitsel değişimde insan becerikliliğinin üç kaynağı olan güven, özgüven ve duygulardan aldığını ileri sürmektedirler.

Güven, gelişim için en önemli kaynaklardan biridir. Dayatılmış reformlardan en çok güven etkilenir. Asırlar önce Konfüçyüs hükümetler için üç şeyin; silah, yemek ve güven, önemli olduğunu dile getirmiştir. Bunlardan her hangi birinin kurban edilmesi gerekirse en sonuncusu güven olması gerektiğini savunmuştur (Akt: Hargreavesve Fink, 2006). Etkili olan kuruluşların güven duygusu üzerinden geliştiği görülmektedir. İletişimde güven insanların birbirlerine dayanması ve bu sayede dünyaları ve ilişkilerinin uyum ve süreklilik sahibi olması anlamına gelir. Güven duygusunun hakim olduğu ortamlarda ortak anlayış ve iyi niyetle makul görülmüş, kararlaştırılmış ve varsayılmış beklentilere göre hareket edilir. Güven duygusu bir kaynaktır. Enerji, bağlılık ve ilişkileri oluşturur ve sağlamlaştırır (Hargreavesve Fink, 2006). Güven kırıldığında ise insanlar bağlılıklarını azaltabilir ve ilişkiler zarar görebilir.

Eğitim kurumlarında güvenin önemli bir yeri vardır. Yetişkinlerin oluşturduğu güvenle dolu okul iklimi öğrencileri, çalışanları ve aralarındaki iletişimi olumlu yönde etkiler. Okullarda güven temelli oluşturulan okul iklimi uzun süreli ilişkilerin oluşumunda ön koşul olarak görülebilir. Bu yüzden okul yöneticisinin güven veren söz ve davranışların önemi büyüktür (Açıkalın ve Turan, 2015). Yazarlara göre güvenin

olmadığı okul bir fabrika gibidir. Başka bir deyişle okullar amaçsız bir şekilde okula gelen diploma peşinde koşan bireylerle dolar. Oluşabilecek olumlu iklim öğrencilerin birbirlerine, öğretmenlerine ve diğer kişilere karşı olan ilişkileri olumlu yönde etkiler; dolaylı olarak da okul başarısı olumlu yönde etkilenir.

Özgüven, enerjinin ikinci kaynağıdır. Kanter (2004) özgüvenin sonuçlar için olumlu beklentiden oluştuğunu dile getirmiştir. Özgüven yatırım yapmayı veya yatırımı durdurma ya da engelleme isteğini etkiler. Özgüvenin umutsuzluk ve kendine aşırı güvenme arasındaki en etkili nokta olduğunu açıklamıştır. Kendine aşırı güvenme Kanter'e (2004) göre "bir kişinin öngörülerinin kesinliğini aşkın biçimde öngörülerinin doğru olduğundan emin olmasıdır." Yazara göre aşırı güvenme aşırı ümit verici olmaktır ve aşırı iyimserlikten kaynaklanır. Eğitimde kendine aşırı güvenen hükümetler etkilerinin kapsamını genişletir, gelişimin zaman çizelgesini kısaltır ve daha azdan daha çok şeyin üretilmesi beklentisinde olur (Hargreavesve Fink, 2006). Hükümetlerin bu davranışları sonuç olarak özgüven kaybına ve öğretmenlerin performans düşüklüğüne sebep olur.

İnsanlara özgüven aşılanamaz. Öğretmenlerin özgüvenlerini yeniden inşa etmek liderlerin en önemli önceliği olmalıdır. Fakat daha da önemli olanı öğretmenlerin özgüvenlerini kendi başlarına geri kazanarak öğrencilerinin hak ettiği gelişimserisini başlatıp daha iyimser olmaktır (Hargreavesve Fink, 2006). Hellen Keller'in (1990) deyişiyle "İyimserlik başarıya götüren inançtır. Hiçbir şey umut ve özgüven olmadan yapılamaz."(Akt: Hargreavesve Fink, 2006). Öğretmenler özgüvenlerini tazelemek adına güçlü olmalılardır.

Duygu, insan enerjisinin en önemli kaynaklarından bir diğeridir. Olumlu duygular enerji oluşturur olumsuz duygular ise enerjiyi alıp götürür. Duyguların örgütlere ne gibi etkisinin olduğunu en güzel anlatan bakış açısı duygusal zekadır. Mayer ve Salovey duygusal zekayı şöyle açıklamaktadır (Akt: Acar, 2002):

Duygusal zeka sadece tek bir özellik veya yeteneği ifade etmez, bireyin kendinin ve başkalarının duygularını değerlendirmeye ve ifade etmeye katkıda bulunan, kendilerinin ve başkalarının duygularını kontrol etmeye yardımcı olan ve bireyin kendi yaşamında motivasyon ve başarıyı sağlayıcı duyguları kullanmayı sağlayan çok sayıdaki yeteneklerin bir kombinasyonudur.

Guleman'a (1995) göre duygusal zeka örgütlerdeki bireylerin anlama, kendini ifade etme ve kendi duygularını yönetme gibi bir dizi becerilerin yanında diğer kişilerin duygularıyla empati kurabilme beceri ve kabiliyetleri vurgular. Örgütler için bireyleri örgüte bağlayan duygular ve bu duyguların örgüte olan etkileri üzerinde önemle durulması gereken konular haline geldiği ileri sürülebilir. Öğretim ve eğitsel liderlik geniş çapta duygusal emeği içine alır. Çünkü diğerlerini teşvik etmek ve onların ruh hallerini ve duygularını yönetmek duygusal emek ister. Olumlu ve destekleyici çalışma koşullarında, duygusal emek sevgiden doğar ve bu da enerjiyi yeniler. Reformların dayatıldığı ortamlarda ise değişim gerçekleşemez ve çabalar enerji tüketici bir hal alır. Bu gibi durumlarda okullar öğrenci öğrenmesi ve memnuniyet düzeyleri üzerinde çalışmalıdırlar. Hargreaves ve Fink (2006) hedeflerini bu şekilde belirleyen okullar öğrenci öğrenmesini geliştirmekle kalmadığını, öğrenci ve veli memnuniyetini de üst seviyelere çıkardığını ileri sürmüşlerdir.

Sürdürülebilir liderlik sağlıklı bir liderliktir. Sağlıklı örgütler kaynaklarını yeniler ve geri dönüştürür; sağlıksız örgütler ise kaynakları tüketir ve amaçlara uygun kullanmaz. Sağlıklı örgütler yaşamı sürdürebilme yeteneğinin sınırlı yönlerini karşılayan gelişim ve büyümeyi destekler; sağlıksız örgütler bireysel çıkarlar uğruna doğal ve insan kaynaklarını sömürür boşa harcar. Enerjisi tükenmiş ölü liderler çok fazla gelişemezler. Fakat enerji dolu ve canlı olduklarında başarabileceklerinin neredeyse sınırı yoktur.

2.4.7.Koruma (Conservation)

Bir örgüt için geleceği ne kadar önemliyse geçmişi de o kadar önemli olmalıdır. Örgütler, geçmiş yaşantılarından ders almayı, tecrübelerinden yararlanmayı, geçmişinden öğrenmeyi bilen liderler tarafından yönetilmelidir. Sürdürülebilir liderlik anlayışının bir diğer ve son ilkesi korumadır. Bu anlayış geçmiş yönetsel çabalara saygı duyarken, daha iyi bir gelecek için bu çabalardan faydalanmasını bilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Önemli olan sonraki hamlelerin başarıya ulaşması ve kalıcı olmasıdır. Bolman ve Deal (2003), geçmiş çabaların etkilerinden öğrenerek yeni girişimler gerçekleştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu açıklama geçmiş yaşantıların geleceğe dönük girişimlerde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Pekçok okul reformunun doğasında ileriye odaklanma vardır. Reform süreçlerinde geçmiş genellikle dikkate alınmaz, geçmiş ile bağlantı kuranlar ise değişimin önünde engel olarak görülürler (Özden, 2010). Aslında yapılması gereken geçmiş baz alarak reform çalışmalarını bunun üzerine inşa etmektir. Böylece ortak amaçlara yönelik çabalar daha kuvvetli hale gelir (Hargreaves, 2005). Başarılı liderler geçmiş deneyimlerini okulun yeni amaçlarında kullanacak bilgiye sahiptirler. Sembol olmuş davranışların ve geleneklerin devam ettirilmesi okul hayatının birer parçalarıdır. Etkili okul müdürleri bu sembol ve gelenekleri kullanır ve insanları bir araya getirerek daha zengin bir okul toplumunun oluşumuna katkı sağlar.

Birçok eğitsel değişim teori uygulamasında geçmişe yer verilmez. Değişimin yönü sadece ileriye gösterir. Geçmiş, geleceğe yaklaşma telaşı içinde aldırılmaması ya da üstesinden gelinmesi gereken bir problem olarak görülür (Hargreaves ve Goodson, 2004; Goodson, 2001). Fullan'a (2003) göre geçmiş olumsuz güdümlü fabrika eğitim modelleri mirası ya da çağdaşlaşmanın yolunu kesen aşağılayıcı, sönük ve karanlık bir zayıf veya kötü uygulamalar dönemidir. Sürdürülebilir gelişim geçmişten olan bütün değerli şeylere saygı duyar, korur, saklar ve yeniler ve daha iyi bir gelecek inşa etmek için ders çıkarır (Hargreaves, 2007). Hargreaves ve Fink'e (2006) göre tarihi çevreler, nesli tükenmekte olan türler, kültürel gelenekler, yerel bilgiler ve toplu hafıza kendi içlerinde kıymetli ve öğrenme ve gelişim için de güçlü kaynaklar oldukları için savunulur ve korunurlar.

Değişim kuramcıları, birkaç uygulayıcısının yapmış olduğu gibi geçmişle iletişime geçilmelidir (Louis ve Miles, 1990). Goodson, Moore ve Hargreaves (2006) değişim kuramcılarının mesleğin daha olgun üyeleri arasında direnç ve nostaljiyi sadece değişimin önündeki engeller olarak değil, onu bilgilendirecek erdem ve öğrenim kaynakları olarak görmeyi öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır. Geçmişin miraslarını görmezden gelmeye ya da yok etmeye çalışmak yerine, onların üzerine değişim önerileri inşa etmek için çok çalışılmalıdır. Ne zaman değişimler göz önünde bulundurulsa, sürdürülebilir liderlik yeniden icat edilebilir ve düzeltilebilir örnek oluşturan durumlar ve daha önce neyin başarılı olup neyin olmadığına dair kanıt için geçmişe bakılmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlara göre bu geçmişte yaşamak demek değildir, ancak ona değer vermek ve ondan bir şeyler öğrenmek demektir. Sürdürülebilir liderlik ve gelişim gelecek ve geçmişle ilgilidir. Kişilerin bilgi, tecrübe ve

kariyerlerini tek kullanımlık atıklar olarak değil; değerli, yenilenebilir ve yeniden birleştirilebilir kaynaklar olarak görür. Geçmiş asla kör bir şekilde desteklememesi gerekirken, sürdürülebilir liderlik aynı zamanda her zaman geçmişe saygı duymalı ve ondan ders çıkarmalıdır.

2.4.7.1. Geçmiş Unutmak

Örgütlerin geçmişi hatırlaması için birçok nedeni vardır. Aynı zamanda örgütün geçmişi unutması gereken zamanlar da olmalıdır. Akıllı örgütler sadece aradaki farkı bilmez, aynı zamanda ne zaman ne yapmaları gerektiğini de bilir (Hargreaves ve Fink, 2006). De Holan ve Phillips (2004) dört çeşit örgütsel unutma şeklibelirmiştir. Bunlar unutma sürecinin kasıtlı ya da kasıtsız olmasına ve uzun süredir elde edilmiş ya da yakın zamanda edinilmiş bilgi olup olmamasına bağlıdır.

	Yeni Bilgi	İyice Yerleşmiş Bilgi
<i>Kazara</i>	Pekiştirmede başarısızlık İsraf	Sürdürmede başarısızlık Bozulma
<i>Kasti</i>	Yeniliği terk Uzaklaştırma	Vazgeçmeyi yönetme Arıtma

Şekil 5 Örgütsel Unutma Şekilleri.

De Holan ve Phillips (2004), örgütsel unutmanın seçeneklerini ve sonuçlarını şöyle özetlemiştir:

"Bazı şirketler bilmeleri gereken şeyleri unuturlar ve bu yüzden kayıp bilginin yerini doldurmak için büyük bedeller ödemek zorunda kalırlar. Diğer organizasyonlar unutmaları gerekenleri unutamazlar ve rekabetsiz teknolojilere, işlevsiz şirket kültürlerine ya da pazarları hakkında çürük varsayımlara dayanarak geçmişe tutsak kalırlar. Başarılı şirketler ise bunların yerine sadece öğrenmede değil, aynı zamanda unutmada da becerikli olarak hızla değişen ortamlara uyum sağlamak için hızlı hareket etme kabiliyetine sahiplerdir."

İsraf, bir örgüte yeni bilgi geldiğinde fakat uzun süre dayanması ve örgütün etkin kalmasına yardım edebilmesi için onu kalıcılaştıracak, başkalarına aktaracak ya da kişilerin hafızalarına kazıyacak isteğe ya da yönetime sahip olunmadığında gerçekleşir (De Holan ve Phillips, 2004). İsraf yeni bilginin devredilmesi ya da paylaşılması ile

engellenebilir. Sıklıkla yeni teknikler uygulamak ve bu teknikleri kullanmada doğrudan yetiştirilmiş, rehberlik yapılmış ve denetlenmiş olmak da bir fark yaratır (Hargreaves ve Fink, 2006). Örgüte yeni giren bilgiler örgütsel öğrenme süreci ile içselleştirilmeli örgütün tüm hücrelerine yayılmasını sağlayarak kalıcı bir öğrenme sağlanmalıdır.

Bozulma, iyice yerleşmiş bilgi kazara kaybedildiğinde meydana gelir (De Holan ve Phillips, 2004). Profesyoneller arasında bilgi bozulması önemli çalışanlarda devir olduğunda ve onların varlığı ya da anlık denetimi olmadan başarılı bir toplu harekete olanak sağlayacak toplu bilgiyi oluşturma kabiliyetsizliği ya da isteksizliği olduğunda yaygındır (De Holan ve Phillips, 2004b). Yüksek çalışan devri özellikle de yeni öğretmenler her geldiğinde ve eskileri ayrıldığında ayırt edici hedeflerin, yapıların ve uygulamaların gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gereken yenilikçi okullarda bozulma meydana gelebilmektedir (Hargreaves ve Fink, 2006). Bunu engelleyebilmek için personel gelişimine önem verilmelidir. Çekirdek eleman denilen önemli çalışanlar bilgilerini diğerleri ile paylaşmalı ve onları en az kendileri gibi eğiterek bozulmaya karşı önlem almalıdırlar.

Uzaklaştırma, kasıtlı yapılan örgütsel unutmadır. Birçok örgütsel unutma kazara olsa da, bir kısmı epey kasıtlıdır ve değişim ve gelişimi uygulamanın kasıtlı bir stratejisini oluşturur. De Holan ve Phillips (2004a), "Başarılı şirketler sadece öğrenmede değil, fakat aynı zamanda unutmada da beceriklidir" şeklinde ifadede bulunmuştur. Collins ve Porras (2002), işletmede uzun süre devam eden başarıya yol açan etkenlerden birisini şirketlerin çeşitli deneylemelere dahil olma, başarılı yenilikleri nasıl ve ne zaman sürdüreceğini bilme ve geri kalanını ne zaman keseceğini bilme yeterliliği olarak tanımlar. De Holan ve Phillips (2004b) bu tür bir unutmayı uzaklaştırma olarak adlandırır. Yönetim gurusu Drucker (2001) ise tertipli terk kavramını tercih eder. Drucker (2001) tertipli terkin amacının, "artık sonuç üretmeyen şeyleri sürdürmeye adanmış kaynakların geri kazanılması" olduğunu dile getirir. Tertipli terk ile değişim lideri düzenli olarak her şeyi bütün gücü ile yargılar. Tertipli terk, uygulamalar etkinliklerini kaybettiğinde ya da üstün olanların ortaya çıkarılmasını engellendiğinde veya yer bırakmadığında gerekli olur. Drucker (2001), eğer terk sadece belirsiz bir niyet olursa hiç bir zaman gerçekleşmeyeceğini öne sürer. Caldwell (2000), eğitimde terk etmenin sadece Drucker'ın üretkenlik ve etkinlik sebeplerinden dolayı değil, aynı zamanda fırsat eşitliği ve erişim hakları gibi el üstünde tutulan eğitsel değerlerini

korumak için de gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Yazara göre modası geçmiş müfredat uygulamalarının, işe yaramayan bilginin, tasarımları uygun olmayan binaların, kanıt ve araştırmaya saygısı olmayan profesyonelliklerin, bir başkası tarafından yerine getirebilecek öğretim ve yönetim görevlerinin tertipli terkinin yapılması gerektiğini savunur.

Arıtma, bazen elde tutulan ve hatırlanan şeylerin bazılarını unutmak ya da en azından bunlardan vazgeçmek anlamına gelir. Zayıf uygulamalar, kötü alışkanlıklar, öz kültüre uygun olmayan kültürel etkileşimler ve şimdiki zamanın ihtiyaçlarını karşılamayan eski yöntemler bunların hepsi tertipli arıtma için hazırdırlar (Hargreaves ve Fink, 2006). Etkili olduğu hissedilen eski uygulamalardan vazgeçmek ve onları yeni uygulamalarla değiştirmek ise kolay değildir. İnsanların geçmişe tutunmasının cezbediciliği hem normal, hem de anlaşılabilir. Marris'e (1974) göre bütün değişimler kayıp içerir ve kaybedilecek olan da rahat ve yetenek olunca, kayba her daim üzüntü duyulacak ve karşı konulacaktır (Akt: Hargreaves ve Fink, 2006). Vazgeçilmesi ya da arıtılması gerekenler okuma-yazma öğretme yöntemleri, değerlendirmeye yönelik tutumlar, velilerle iletişim kurma prosedürleri veya bir okulu yönetme yaklaşımları olsun olmasın, iki meselenin ele alınması çok önemlidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Birincisi, vazgeçilecek olanlar doğru bir şekilde teşhis edilmiş midir ve bu vazgeçme eğitimsel olarak arzu edilebilir midir yoksa sadece siyasi olarak elverişli bir çare midir? İkincisi, vazgeçmenin yeni öğrenmeyle yer değiştirdiği bilgi dönüşüm süreci destekleyici mi yoksa sarsıcı bir tavırla mı yönetilmektedir? Okullar ve diğer örgütler doğru şeyleri doğru şekilde unutulmalıdır. Eğer örgütsel unutmanın teşhis ve gelişim süreçleri hatalı olursa, okullar ve liderleri kendilerini hızla korkunç bir öğretmen nostaljisi engeli ile karşı karşıya kalmış bulacaklardır.

2.4.7.2. Geçmiş Romantikleştirmek

Nostalji hafıza ve unutmanın tuhaf bir şekilde ters birleşimidir. Hargreaves ve Fink'e (2006) göre nostalji, şimdiki zamanın gücendirilmiş tecrübeleriyle zıtlaşan geçmiş hakkında seçici, çarpıtılmış ve idealleştirilmiş bakış açısını içerir. Hafıza anımsamayı, hatıraları ve çağrışımları kapsayabilir fakat aslında duygusal değildir. Bu esnada nostalji ise her zaman duygusaldır. Yine de tüm duygusallık nostaljik değildir. Nostaljinin kendine özgü doğası ve aynı zamanda sebebi daha güven verici ve huzurlu

geçmişi hatırlama ve ona dönme isteğini uyandıran tatmin edici olmayan şimdiki zamanda bulunabilir. Eğitsel reformcular geçmişin olumsuz resimlerini farklı nedenlerle, fakat ağırlıklı olarak şimdiki zamanın ya da geleceğin kahramanca görünümüyle karşılaştırmak için çizerler (Hargreaves ve Fink, 2006). Öğretim geçmişini gevşek ilerlemecilik, karmakarışık müfredat, ya da eğitsel dünyayı doğru şekilde düzenlemek amaçlı hükümet müdahalelerinin dayatılan ve kendinden fazla emin kurallarını meşrulaştıran zayıf uygulamaların parçası olarak reddedebilirler. Eğer öğretmenler kötü hatırlanan geçmişin çarpıtılmış resimlerini idealleştirmeye yatkınlarsa, reformcular kendi geleceğini şekillendirme sorumluluklarını doğrulamak için geçmiş korkunç gösteren anti-nostaljiye daha çok yatkındırlar.

Geniş kapsamlı eğitsel reformlar öğretmenlerin geçmişlerini görmezden gelerek reddetmesi veya küçük düşürmesi yüzünden genellikle başarısız olur. Bu kamuoyuna ve önyargısına çekici gelebilir fakat aynı zamanda mesleği yabancılaştırır ve çok değer verdiği nesiller arası misyonlarını reddeder (Hargreaves ve Fink, 2006). Anti-nostalji sadece etik olarak tartışmalı değildir, fakat aynı zamanda stratejik olarak sorunludur. Çünkü değişime karşı yaygın direnci artırır ve engel teşkil ettiğini düşündüğü daha yaşlı öğretmenler arasındaki köklü ve gücendirilmiş nostaljiyi yoğunlaştırır (Hargreaves ve Fink, 2006). Şimdiki zaman yönetici ve öğretmenleri tarafından itilen ve değer verilmeyen tecrübeli öğretmenler teselliye geçmişte ararlar. Yöneticiler tecrübeli öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmeye sevk etmeli onlara destek olamlıdırlar. Aksi durumda profesyonel büyüklerin bilgeliği israf edilmiş olur.

2.4.7.3. Geçmiş Yenileme

Kendine fazla güvenen reformcular geçmiş reddetmeye yatkındırlar. Reformun hedefi olanlar ise geçmiş romantikleştirmeye eğilimlidir. Her ikisinin de karşısına çıkan zorluk geçmişten korumaları gereken şeyleri korumaları ve yapabildikçe onlardan ders çıkarmalarıdır (Hargreaves ve Fink; 2006). Yazarlara göre geçmişin en iyileri korunmalı geri kalanlardan da ders çıkararak geçmiş kabul edilmelidir. Geçmiş ne saftır, ne de kusursuzdur. Onun farkında olmak fakat romantikleştirmemek önemli olandır. Geçmişle ilgili yorumlar şimdiki zamandaki çeşitli deneyimlerle ve sorumluluklarla etkilenmiştir. Geçmiş yalnız başına değil, diğerleriyle birlikte anlaşılmalıdır. İnsan, doğa ve geçmişin

her zaman bir parçası olmuştur. İnsanların görevi geçmişi ve şimdiki, doğayı ve ilerlemeyi ayırmak değil, birlikte tutmak olmalıdır.

Eğitsel değişim hareketleri ve süreçleri, öğretmenlik mesleğinin dahilinde ve ötesinde çeşitli yaş, tecrübe, rol, kültür, tarz ve yönelim gruplarını ne kadar çok tanırlarsa ve dahil ederlerse, o kadar çok fayda sağlayabilir. Bazı geçmiş uygulamaların bırakılması ya da unutulması gerekir. Fakat tarihin tamamı modernleştirmenin düşmanı değildir. Karşısında ya da ona rağmen değil, geçmişle birlikte çalışmaya başladığımız an, tekrarlayan değişim sendromunun ve bundan sonuçlanan yaygın direncin sonunu gördüğümüz andır (Hargreaves ve Fink, 2006). Yazarlar sadece koruma için nasıl daha az kötü olunacağı ve nasıl hasar azaltılacağı hakkında değil, aynı zamanda daha iyi bir gelecek yaratmak için geçmişin nasıl etkin olarak dahil edileceği ve zekice eleneceği hakkında bir kaç tavsiye niteliğinde fikir öne sürmektedirler.

- Yüksek derecede çalışanlarda devir olduğunda okulun ve sitemin vizyonunu gözden geçirmek ve yenilemek için yıllık ve iki yıllık seminerler düzenlenmeli ve değerler tekrar canlandırılmalıdır.
- Organizasyonun toplu hafızası denetlenmelidir.
- Kurumdaki herkesin becerilerinden, bilgisinden ve kaynaklarından bir varlık dökümü derlenmeli ki bu sayede hepsi bireysel sınıflarda saklı kalmamalı fakat topluluğunun bütünü için erişilebilir olmalıdır.
- Özellikle daha az değer verilen veya daha az etkili yapıları, süreçleri ya da uygulamaları daha iyi olanlar için yer açmak adına atmaya adanmış toplantılar yoluyla tertipli terke ön ayak olunmalıdır.
- Müdürlerin ve yöneticilerin yarı dönemde ataması göz önünde bulundurulmalıdır.
- Toplantılarda, seminerlerde ve toplumda hikayeler anlatılmalıdır.
- Rehberlik ciddiye alınmalıdır.
- İyi kayıtlar tutulmalıdır.
- Harmanlanmış kültürler yaratılmalıdır.
- Tekrarlayan değişimleri yaratıcı birleştirmelerle değiştirilmelidir.

Geçmiş bazen bir gurur noktası, onur duyulması bir şeydir. Eğer, değişim liderleri ya da değişim bağımlıları olarak geçmişle, hatta en acılı kısımlarıyla bile yüzleşilmezse

yanlışlar tekrarlanmaya devam edilebilir. Bu çoğu insana hücum eden tekrarlayan değişim felaketidir.

2.6.Sürdürülebilir Liderlik Araştırmaları

Bu kısımda Sürdürülebilir Liderlik ile ilgili Türkiye’de ve Dünyadaki farklı ülkelerde yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.6.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Portugal ve Yukl (1994), çalışmasında örgütlerin karşı karşıya kaldıkları sosyal değişimler ve çevresel problemlerle çevrelenmiş karmaşık bir dünyayı ele almışlardır ve bu karmaşa ile başedecek etkili lideri tanımlamışlardır. Etkili liderin kavramsal çerçevesini çizmişlerdir.

Hagreaves ve Fink (2003), sürdürülebilir liderliğin tanımını yaparak bununla ilgili yedi prensip öne sürmüşlerdir.

Hagreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir liderliğin tanımını ve çerçevesini genişleterek anlatmaya çalışmışlardır. Uzun yıllar gözleme dayalı deneyimlerini çalışmalarına aktarmışlardır.

Svensson ve Wood (2006), örgütsel performansın etkili kılınmasında liderin sürdürülebilirlik faktörlerini ortaya koymuşlardır.

Ferdig (2007), çalışmasında ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik arasındaki holistik yapıyı ele almış ve sürdürülebilir liderin rolünü incelemiştir.

Svensson ve Wood (2007), çalışmalarında sürdürülebilir liderlik etiğini tanımlamayı amaçlamışlar ve sürdürülebilir liderlik sürecini ortaya koymuşlardır.

Karakaş (2007), liderlik bakış açılarındaki kaymayı incelemiştir. 21. Yüzyıl liderinin kar odaklı yapılanmadan çoklu yapıya döndüğünü ve kar odaklılığın ekonomik getiriye, çoklu yapının ise sosyal, çevresel ve ekonomik sürdürülebilirliğe dayandığını ileri sürmüştür.

Middlebrooks vd. (2009), liderlikte sürdürülebilir etiği ele almıştır. Sürdürülebilir etiğin kavramsal gelişimini incelemek için karma bir yöntem kullanmışlardır. Araştırma sonuçları hem sürdürülebilirlik için artan farkındalığı, önemi ve bağlılığı hem de öğrenciler için sürdürülebilir liderliğin nasıl kavramsallaştığını ortaya koymaktadır.

Crew (2010), sürdürülebilirlik konusunda literatüre üç açıdan katkı sağlamıştır. Bunlar, sürdürülebilirlik stratejileri geliştirilirken liderin karşılaşabileceği zorluklar,

sürdürülebilirliğin entegre bir çalışma olması ve diyaloglarla örgütsel öğrenmenin sağlanması ve teorik bir temel oluşturulmasıdır.

McCann ve Holt (2010), sürdürülebilirliğin yorumlarını analiz etmişler ve sürdürülebilir liderliğin kabul edilebilir bir tanımını geliştirmişlerdir. Bu tanım “Sürdürülebilir Liderlik Anket”inde kullanılmıştır.

Pelinescu ve Radulescu (2011), çalışmalarında liderlerin yeni yaklaşımlara hazır olup olmadıklarını, bu yaklaşımlar için yeni beceri ve yeteneklerini geliştirip geliştirmediklerini sorgulamışlardır.

Lambert (2011), sürdürülebilir liderlik modellerini gözden geçirerek, ileri eğitim koleji için uygun bir model geliştirmiştir. Lambert çalışmasında sonucunda, sürdürülebilir liderliğin geliştirilmesinin bireylere daha üst düzeylerde roller için ihtiyaç duyulan becerilerin geliştirilmesinde etkili olacağını vurgulamıştır.

Lambert (2012), İngiltere’de ileri eğitim kolejlerinde sürdürülebilir liderliğe ilişkin deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada onların önceden belirlemiş olduğu sürdürülebilir liderlik çerçevesi bileşenlerine uyum gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu bulgulara göre okul öğretmenlere kendi hünelerlerini geliştirmesi için fırsatlar sunar ve çalışanları bu yönde motive eder. Diğer bir sonuca göre liderlik gelişiminde liderlik özelliği olan ve liderliğe hevesli olan kişilerin stratejik planlama ve karar alma sürecine katılımı önemli görülmektedir. Okullar ve öğretmenler işbirlikçi çalışarak bilgi alış verişi yaparlar. Yöneticiler daha esnek ve daha uygun bir program yapmak için işbirlikçi çalışmayı destekler ve öğretmenleri bu konuda teşvik eder. Bir başka bulguya göre kısa dönemli amaçlardan uzun dönemli hedefler inşa edilmesi konusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu olumlu yönde görüş bildirmiştir. Son olarak katılımcıların yine büyük bir çoğunluğu iyi bir gelecek için geçmişin önemli olduğu görüşünü belirtmiştir. Yazara göre geçmişi anlamak şu anı ve geleceği anlamak adına önemlidir.

Galpin ve Whittington (2012), sürdürülebilir liderlik modeli geliştirmişlerdir. Bu model işletmenin makro düzeyde misyonu, değerleri, amaçları, stratejisi ve insan kaynakları değer zincirinden, mikro düzeyde ise, kapsamlı liderlik, iş zenginleştirme, hedef belirleme işgücü katılımından oluşmaktadır. Bu durum ise işletmenin mikro ve makro düzeyde sürdürülebilirlik performansını etkilemektedir (Akt: Yangil, 2016).

Tideman, Arts ve Zandee (2013), sürdürülebilir değerin yaratılmasında örgütleri güçlendirmek için liderliğin düşünce yapısını ve bu yapının nasıl olması gerektiğini incelemişler ve yeni liderlik modeli olarak 6C modelini önermişlerdir. Bunlar; bağlam, bilinç, süreklilik, bağlantılılık, yaratıcılık ve birlik olmaktadır.

Metcalf ve Benn (2013), örgütlerdeki sürdürülebilirlik çalışmalarının başarılı bir şekilde uygulanması ile ilgili var olan liderlik stilleri üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, sürdürülebilirlik olağanüstü yeteneğe sahip liderlik gerektirmektedir. Bu liderler karmaşıklıkları öngören, kompleks problemlerin çözümüne odaklanan, örgütsel değişime grupların adaptasyonunu sağlayan ve duygusal zekası olan bireyler olarak tespit edilmiştir.

Ulrich ve Smallwood (2013), sürdürülebilir lideri kaynakları işleri yoluna koymak için önemseyen kişi olarak tanımlamışlar ve buradan yola çıkarak etkili liderin neler yapacağını ve arzulanan gelişimin nasıl yapılacağını ortaya koymuşlardır.

Akins vd. (2013), etkili liderlik için gerekli görülen özellikler üzerinde durmuşlardır. Çalışmada liderlerin sosyo-ekonomik ve çevresel problemlere ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Sonuç olarak bu görüşlerin onların örgütlerini yönetme yeteneklerini etkilemektedir. Sürdürülebilir kalkınma için liderlerde bulunması gereken on nitelik tespit edilmiştir. Bunlar; öğrenme, güçlendirme, uyarılma, geliştirme, bir arada tutma, yansıma, sürdürme, tevazu, dürüstlük ve pratikliklerdir.

McCann ve Sweet (2013), finans sektöründe sürdürülebilir liderlik ve etik liderlik hakkında bir çalışma yapmışlardır. Bulgular, bu sektördeki liderlerin, sürdürülebilir liderlik ve etik liderlik düzeylerinin yüksek çıktığını göstermektedir. Ayrıca çalışanlar, liderlerinin hem etik hem de sürdürülebilirlik davranışlarında onları cesaretlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Assad (2013), işletme okullarında verilen müfredatın öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve tutumlarının sürdürülebilir liderlik özellikleri kapsamında düzenlenmesini önermiştir (Akt: Yangil, 2016).

Simanskiene ve Zuperkiene (2014), çalışmalarında sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir olmayan liderlik arasındaki farkları ortaya koymuşlardır.

Wang, Wart ve Lebrede (2014), yerel yöneticileri ele alarak onların sürdürülebilir liderlik faaliyetlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak yerel sürdürülebilirlik faaliyetleri

orta düzeydedir ve sürdürülebilir liderlik çabaları şehireden şehire farklılık göstermektedir.

Cosby (2014), çalışmasında sürdürülebilir liderlik yeteneklerini insan kaynakları yönetimi açısından değerlendirmiştir. İnsan kaynaklarının temini, gelişimi ve elde tutulması konularına vurgu yapmıştır ve İnsan kaynaklarının sürdürülebilir liderlik açısından önemli olduğu kanısına varmıştır.

Cook (2014), öğretmen görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik algılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sürdürülebilir liderliğin öğrencilerin akademik başarısının devamı ve profesyonel öğretmen gelişimi için önemli olduğu düşüncesini dile getirmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre karar alma sürecine öğretmen ve diğer paydaşlar dahil edildiğinde liderliğin kolaylaştığını, liderliği sürdürmede karşılaşılan zorluk ve karışıklıkları anlama ve üstesinden gelmede zorluk yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir sonuca göre öğrenim topluluğu sürdürülebilir liderlik için olmazsa olmazdır.

Hernandez, Noval ve Benzoni (2015), liderlerin almış olduğu kararların belki de hiç karşılaşmayacakları nesli bile etkileyebileceğini ve ahlakın karar vermede ve sürdürülebilirlik için ne kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Burns, Vaught ve Bauman (2015), sürdürülebilirlik eğitimi üzerinde durmuştur. Yazarlara göre değişen liderlik görüşlerinde ve sürdürülebilirlik sorunlarının çözümü için işbirlikçi liderlerin teşvik edilmesinde sürdürülebilirlik eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Gözlem ve öz-farkındalık, yansıma, ekolojik keşif, farklı bakış açısı, deneyimsel öğrenme ve toplumsallık gibi uygulamalar liderliğin gelişiminde işbirlikçi liderleri teşvik etme bağlamında önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir.

2.6.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yangil (2016), çalışmasında yeni bir kavram olan sürdürülebilir liderlik konusuyla ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan kaynaklar incelenerek, kavramın sınırlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, sürdürülebilir liderliğin sadece günümüz toplumu için değil gelecekte evrilecek yeni toplumun varlığı ve devamlılığı içinde önemli olduğu ve bundan dolayı eğitim sürecinde de bireylere kazandırılması gereken bir liderlik stili olarak ilgili literatürde yer aldığı belirlenmiştir.

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi konuları yer almaktadır

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekli ile betimlemek olduğundan betimsel tarama modelindedir. Bu kapsamda 2016 - 2017 öğretim yılında Antalya ili kamu ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin ve yöneticilerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, 2016 - 2017 öğretim yılında Antalya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde beş merkez ilçede (Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa) 183 kamu okulunda görevli 3237 öğretmeni ve bu okullarda görev yapan 445 müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Araştırmada evrendeki alt grupların belirlenip bu alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlayan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Antalya'nın beş merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiş, tabakalardaki öğretmen sayıları ise tabakaların örnekleme büyüklükleri oranında yansızlık örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada örnekleme alınan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin sayılarının tabakalara (ilçelere) göre dağılımı Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

Örnekleme Alınacak Öğretmenlerin Sayılarının İlçelere Göre Dağılımı

İLÇELER	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı	Evrendeki Yönetici Sayısı	Örnekleme Alınacak Yönetici Sayısı
1. AKSU	286	30	68	36
2. DÖŞEMEALTI	195	22	47	31
3. KEPEZ	1390	148	153	63
4. KONYAALTI	277	26	42	28
5. MURATPAŞA	1089	130	135	59
TOPLAM	3237	356	445	217

Çizelge 3'te görüldüğü üzere evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmadaki zorluk, zaman ve kaynak yönünden ekonomik olmaması nedeniyle, evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılacaktır. Araştırmanın hedef evrenini temsil edecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmanın evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 3237 öğretmeni 356 öğretmenin, 445 okul yöneticisini 217 yöneticinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı, 2015).

Örneklemenin temel kuralı yansızlıktır. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2009). Araştırmada seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Örnekleme alınan öğretmenlerin belirlenmesinde evrendeki okullar listelenerek ve sonra adları kağıtlara yazılarak bir torbaya atılmıştır. Her seferinde çekilen okul torbada olacak şekilde karıştırılarak içlerinden her ilçe için hedeflenen öğretmen sayısına ulaşana kadar seçim tekrarlanmıştır. Örnekleme alınan öğretmenler de örnekleme alınan okullarda kura ile belirlenmiştir. Çizelge 4'te katılımcılara ait demografik bilgiler verilmiştir.

Çizelge 4

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	218	56,6	385
	Erkek	167	43,4	
Görev	Öğretmen	277	71,9	385
	Yönetici	108	28,1	
Kıdem	1-5 Yıl	48	12,5	385
	6-10 Yıl	81	21,0	
	11-15 Yıl	94	24,4	
	16- 20 Yıl	75	19,5	
	21- Üstü Yıl	87	22,6	
Yaş	20-30	37	9,6	385
	31-40	136	35,3	
	41 -50	127	33,0	
	51 ve üzeri	85	22,1	
Eğitim Durumu	ÖN LISANS	59	15,3	385
	LISANS	309	80,3	
	LİSANSÜSTÜ	17	4,4	
Okul Müdürlüğü	Evet	138	35,8	385
	Hayır	247	64,2	
Liderlik Eğitimi	Evet	127	33,0	385
	Hayır	258	67,0	
Mezuniyet Alanı	Sınıf Öğret.	218	60,4	385
	Okul Öncesi eğitimi	31	8,6	
	İngilizce	23	6,4	
	Din Kültürü Öğretmenliği	30	8,3	
	PDR	16	4,4	
	Diğer	43	11,9	

Çizelge 4 incelendiğinde araştırmaya 277 (% 78) öğretmen ve 108 (% 49) yönetici olmak üzere toplamda 385 katılım sağlanmıştır. Bu katılımcıların 218'i (% 56.6) kadın 167'si (% 43.4) erkektir. Katılımcıları kıdem değişkenine göre incelediğimizde 48 (% 12.5) katılımcının 1-5 yıl kıdeme; 81 (% 21) katılımcının 6-10 yıl kıdeme; 94 (% 24.4) katılımcının 11-15 yıl kıdeme; 75 (% 19.5) katılımcının 16-20 yıl kıdeme ve 87 (% 22.6) katılımcının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıları yaş değişkenine göre incelediğimizde 37 (% 9.6) katılımcının 20-30 yaş aralığında; 136 (% 35.3) katılımcının 31-40 yaş aralığında; 127 (% 33) kişinin 41-50 yaş aralığında; 85 (% 22.1) kişinin 51 yaş ve üstü yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıları eğitim durumu değişkenine göre incelediğimizde 59 (% 15.3) katılımcının önlisans; 309 (% 80.3) katılımcının lisans; 17 (% 4.4) katılımcının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 138'i (% 35.8) müdürlük yapmış olduğunu belirtirken 247'si (% 64.2) müdürlük yapmadığını; yine aynı katılımcıların 127'si (% 33) liderlik eğitimi aldığını, 258'i (% 67) liderlik eğitimi almadığını belirtmişlerdir. Katılımcıları mezuniyet alanı değişkenine göre incelediğimizde en çok 218 (% 60.4) katılımcının Sınıf Öğretmeni olduğu görülmektedir. Daha sonra 43 (% 11.9) katılımcı diğer branşlarda öğretmen olduğunu, 31 (% 8.6) katılımcının Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni olduğunu, 30 (% 8.3) katılımcının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni olduğunu, 23 (% 6.4) katılımcının İngilizce Öğretmeni olduğunu ve 16 (% 4.4) katılımcının ise PDR Öğretmeni olduğunu ifade etmişlerdir.

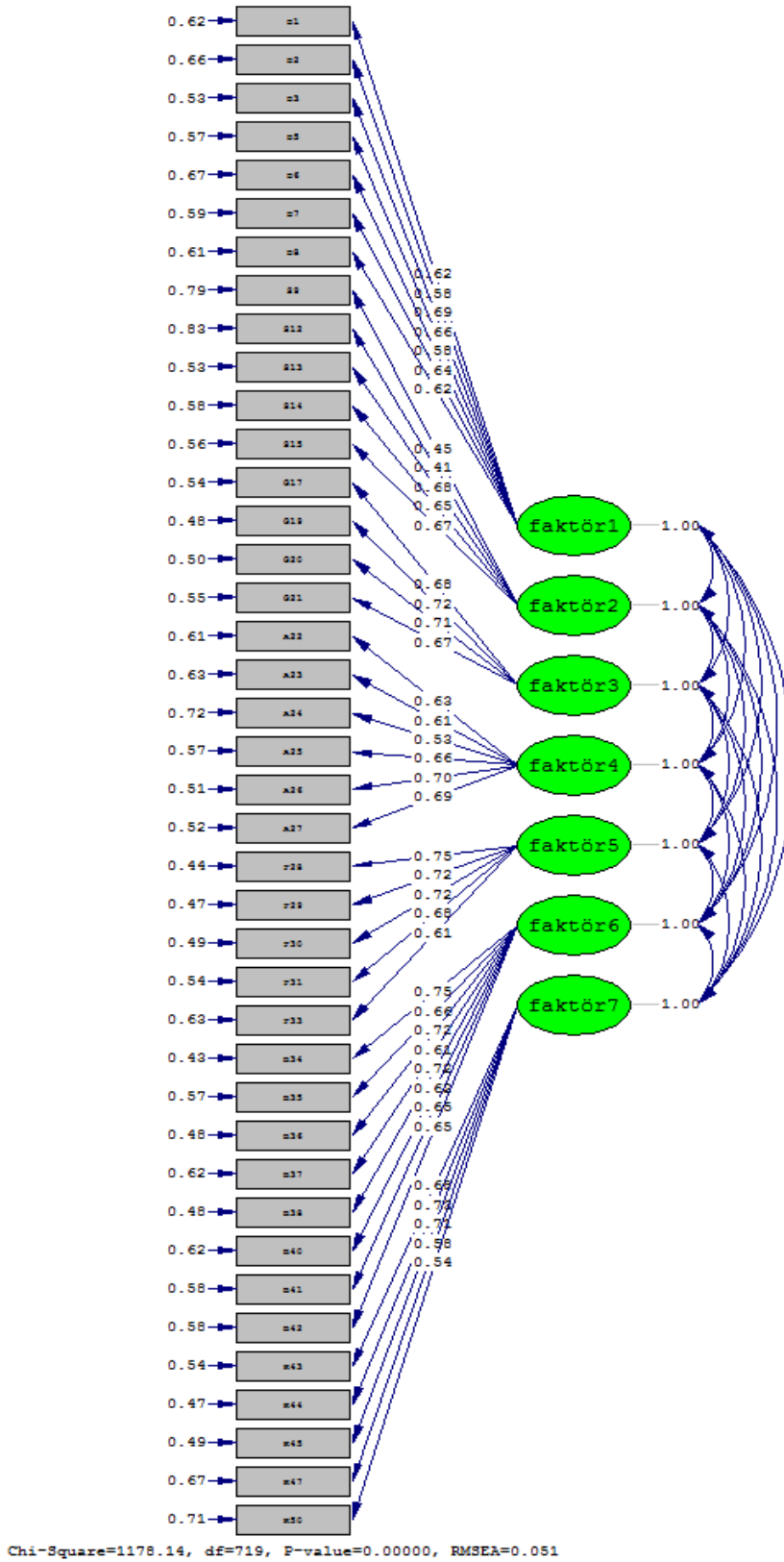
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Sürdürülebilirlik Liderlik Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde demografik değişkenlere yer verilmiş ikinci bölümünde ise sürdürülebilirlik liderlik stratejilerine ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Ölçek geliştirilirken öncelikle konu ile ilgili madde havuzu oluşturulmuş daha sonra uzman görüşü alınmış ve gelen görüşler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Maddeler yazılırken alan yazında yer alan sürdürülebilirlik liderlik stratejileri boyutları dikkate alınmış ve ölçek derinlik, süre, genişlik, adalet, farklılık, beceriklilik ve koruma olmak üzere yedi boyut beşli likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek

50 madde olarak 282 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde en düşük puan 1 (Hiç) ve en yüksek puan 5 (Tamamen) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle uç değer analizi yapılmış ve uç değer olduğu tespit edilen 33 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra alanyazında var olan ve ölçek hazırlanırken temel alınan yedi faktörlü yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan ilk DFA da Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2 = 2222.13$; $p = 0.00$, $sd = 1154$, $\chi^2/sd = 1.92$) uyum indeksleri $IFI = .97$, $RFI = .93$, $GFI = .74$, $AGFI = .71$, $CFI = .97$, $NFI = .94$, $NNFI = .97$, ve $RMSEA = .061$ olduğu görülmüştür. Ancak t değerlerine bakıldığında 10. Madde de sorun olduğu görülmüş ve 10. Madde atılarak analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .30'un altında olan 46 ve 48. Maddeler ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri doğrultusunda benzerlik gösteren 4,11,16,8,2,39 ve 49. Maddeler ölçekten çıkarılmış ve tekrar analiz yapılmıştır. Buna göre Ki-kare değeri başta olmak üzere ($\chi^2 = 1178.14$; $p = 0.00$, $sd = 719$, $\chi^2/sd = 1.63$) uyum indeksleri $IFI = .98$, $RFI = .95$, $CFI = .98$, $NFI = .95$, $NNFI = .98$, ve $RMSEA = .051$ olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde tüm uyum indekslerinin .95 ve üzeri olduğu iyi düzeyde uyuma işaret ettiği görülmektedir. Ayrıca $RMSEA$ değerinin .051 olması ve χ^2/sd değerinin de 2 den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007).

Ölçeğe ilişkin standardize edilmiş değerler aşağıda Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6 Sürdürülebilir liderlik Stratejileri Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli(Standardize Edilmiş Değerler).

Şekil 6 incelendiğinde faktör yük değerlerinin birinci faktör için .58 - .62, ikinci faktör için .41 - .68, üçüncü faktör için .67-.72; dördüncü faktör için .61-.70; beşinci faktör için .61-.75; altıncı faktör için .61-.75 ve yedinci faktör için .54-.73 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapısal ve istatistiksel olarak uygun bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı incelendiğinde sırasıyla .82, .68, .79, .80, .82, .87, .78 ve tüm ölçek için .96 olduğu görülmüştür.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Ölçek geliştirmek için öncelikle 282 katılımcıya ön uygulama yapılmış daha sonra 385 katılımcıya asıl uygulama yapılmıştır. Ön uygulama verileri ölçek geliştirme için kullanılmış ve bu veriler üzerinde Doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa katsayısı analizi yapılmıştır. Asıl uygulama verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Kruskall Wallis analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları için kullanılacak test türüne karar vermek için her bir değişken için dağılımın normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Aritmetik ortalama, median ve mod değerlerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde ise katsayıların ± 1 aralığına yakın değerler olduğu görülmüştür. Q-Q plot grafikleri incelendiğinde dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeler sonucunda dağılımın normal olduğu varsayılarak verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra 385 veri üzerinden uç değer analizi yapılmış ve uç değer olarak tespit edilen 24 veri ölçekten çıkarılmış, analizlere 361 veri üzerinden devam edilmiştir.

Katılımcıların görüşlerinin görev, cinsiyet, okul müdürlüğü yapma ve liderlik eğitimi alma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin kıdem ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) analiz edilmiştir. ANOVA analizlerinde farkın anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların eşit olması durumunda grup sayıları eşit olmadığı için Scheffetesti, varyansların eşit olmaması durumunda ise Dunnet C testi kullanılmıştır. Mezun olunan alan değişkeni için ise Kruskall Wallis

analizi kullanılmıştır. Analiz yapılırken yaş değişkeninde 61 yaş ve üzeri grubunda 10 kişinin olması nedeniyle bu grup 50-60 yaş arası grubuyla birleştirilmiş ve 51 yaş ve üzeri olarak ifade edilmiştir. Eğitim durumu değişkeninde lisansüstü kategorisi lisans kategorisiyle birleştirilmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma amaçları doğrultusunda Antalya İli Kamu İlkokullarında görev yapan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Sürdürülebilir Liderlik ölçeği” uygulamalarından elde edilen verilerin analiz sonucu ortaya çıkan bulgular ana başlıklar altında toplanarak yorumlanmış ve araştırmanın alt soruları yanıtlanmıştır:

- İlkokullarda Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderliğin Yedi Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.
- Sürdürülebilir Liderliğin Yedi İlkesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular ve Yorumlar.

4.1.İlkokullarda Görev Yapan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Sürdürülebilir Liderliğin Yedi Boyutu Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar.

Çizelge 5’te araştırmaya katılan tüm öğretmen ve okul yöneticilerin (N=385) sürdürülebilir liderliğin “Derinlik” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşler incelendiğinde ortaya çıkan aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS) ve sıra değerleri verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.19 ile 3.97 arasında değiştiği görülmektedir.

Çizelge 5

Derinlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
1	Yönetim, okulun en güçlü ve ortak amacının tam ve kapsamlı öğrenmeyi sağlamak olduğunu vurgular.	4.10	.66	6
2	Yönetim, öğrencilerin tam ve kapsamlı öğrenmeleri için tüm paydaşları (Öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler...) eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.	4.19	.73	1
3	Yönetim, okulda yapılan tüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısını gözetir.	4.13	.77	5
4	Yönetim, tam ve kapsamlı öğrenmenin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çaba sarf eder.	4.15	.75	4
5	Yönetim, okulda tam öğrenmenin gerçekleşmesi için işlevsel okur-yazarlığa önem verir.	4.18	.74	2
6	Yönetim, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını destekler.	4.16	.78	3
7	Yönetim, test sonuçlarına göre değil öğrenmeye odaklı başarı değerlendirmesini destekler.	3.97	.84	7

Çizelge 5’te belirtildiği üzere katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, test sonuçlarına göre değil öğrenmeye odaklı başarı değerlendirmesini destekler.” ($\bar{X}=3.97$). “Yönetim, okulun en güçlü ve ortak amacının tam ve kapsamlı öğrenmeyi sağlamak olduğunu vurgular.” ($\bar{X}=4.10$) ve “Yönetim, okulda yapılan tüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısını gözetir.” ($\bar{X}=4.13$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, öğrencilerin tam ve kapsamlı öğrenmeleri için tüm paydaşları (Öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler...) eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.” ($\bar{X}=4.19$). “Yönetim, okulda tam öğrenmenin gerçekleşmesi için işlevsel okur-yazarlığa önem verir.” ($\bar{X}=4.18$) ve “Yönetim, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını destekler.” ($\bar{X}=4.16$) olduğu görülmektedir.

Çizelge 5 incelendiğinde katılımcıların görüşlerine göre en yüksek ortalama değerine sahip ifadenin “Yönetim, öğrencilerin tam ve kapsamlı öğrenmeleri için tüm paydaşları (Öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler...) eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.” ($\bar{X}=4.19$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların görüşlerine göre en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “Yönetim, test sonuçlarına göre değil öğrenmeye odaklı başarı değerlendirmesini destekler.” ($\bar{X}=3.97$) olduğu görülmektedir.

Bu iki ortalama değeri arasındaki farkın çok olmayışı okul müdürlerinin derinlik alt boyutu özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin derin ve kapsamlı öğrenmeye önem verdiği söylenebilir. Derin ve kapsamlı öğrenmeyi sağlayabilmek için okul müdürleri tüm paydaşları eğitim ve öğretim faaliyetlerine dahil etmekte ve tüm faaliyetlerde tam öğrenmeyi gözetmektedir. Tam öğrenme herkese özellikle de dezavantajlı öğrencilere uygun programların hazırlanmasını bunun için de eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebileceği ortamların oluşturulmasını gerektirir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin, tam öğrenmeye odaklı başarı değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında biraz geri kaldığını göstermektedir. Türkiye’de başarının kıstası öğrenim hayatı boyunca girilen sınavlardan alınan puanlar görülmektedir. Orta öğretim kurumlarını ve yüksek öğretim kurumlarını kazanma, öncesinde yapılan sınavlarda alınan başarı puanına bağlıdır. Bu bağlamda okulların öğretim faaliyetlerini daha çok bu sınavlara yönelik yürüttüğü söylenebilir. Okullardan başarı değerlendirmesinin de test sonuçlarına göre yapılmasının doğal olarak karşılanabilir.

Çizelge 6’da araştırmaya katılan tüm öğretmen ve okul yöneticilerin (N=385) sürdürülebilir liderliğin “Süre” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.15 ile 3.65 arasında değiştiği görülmektedir.

Çizelge 6

Süre Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
8	Yönetim, öğretmenlerin farklı eğitim teknoloji ve materyallerini kullanmalarını özendirir.	3.66	1.01	4
9	Yönetim, aniden değişse bile kurum içinden yönetim boşluğunu dolduracak öğretmen her zaman bulunur.	3.92	.82	3
10	Yönetim, sürdürülebilir liderliği sağlamak için örgüt içerisinde yetkilerini paylaşır.	4.15	.75	1
11	Yönetim, tüm eğitsel faaliyetlerde devamlılığa vurgu yapar.	3.93	.85	2
12	Yönetim, karar alma süreçlerine çalışanları dahil eder.	3.65	1.01	5

Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim karar alma süreçlerine çalışanları dahil eder.” ($\bar{X}=3.65$) ve “Yönetim, öğretmenlerin farklı eğitim teknoloji ve materyallerini kullanmalarını özendirir.” ($\bar{X}=3.66$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını

belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, sürdürülebilir liderliği sağlamak için örgüt içerisinde yetkilerini paylaşır.” ($\bar{X}=4.15$). “Yönetim tüm eğitsel faaliyetlerde devamlılığa vurgu yapar.” ($\bar{X}=3.93$) olduğu görülmektedir.

Örgütler için olduğu gibi okullar için de yönetici değişikliği ve bunun sık gerçekleşmesi beraberinde sorunları da birlikte getirmektedir. Okullarda başarının sürdürülmesi yöneticilerin görev süreleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Sık yaşanan yönetici değişikliği okul başarısını önemli derecede etkileyen unsurlar arasındadır. Son zamanlarda yapılan Yönetici Atama Yönetmeliği değişiklikleri yönetici atamada liyakattan çok sözlü mülakat sonucunu kıstas almaktadır. Bu bağlamda yönetici olarak atanacaklara yönelik iltimas geçileceği düşüncesi öğretmenler arasında hakim olmakta ve diğer yönetici adayları yöneticilik hususunda isteksiz olmaktadır. Okul yönetiminin aniden değişmesi bu yüzden okullarda problem oluşturmakta ve okul içinden yönetici adayı bulunamamaktadır. Okul müdürleri okulda paylaşılan liderlik kültürü oluşturarak öğretmenlerin liderlik özelliklerini göstermek ve uygulamak için fırsat oluştururlar. Araştırma bulguları okul müdürlerinin okul faaliyetlerinde devamlılığı sağlamada eksik kaldığı görülmektedir. Okul müdürlerinin iş yükü okul müdürlerinin her işi takip etmesini güçleştirmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yetki devrinde de eksik kaldığı söylenebilir. Okul faaliyetlerinin sürdürülebilir bir hal alması ancak liderlik paylaşımı ve yetki devri ile gerçekleşebilir.

Çizelge 7’de araştırmaya katılan tüm öğretmen ve okul yöneticilerin (N=385) sürdürülebilir liderliğin “Genişlik” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 7

Genişlik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
13	Yönetim, paydaşların (aile ve öğretmen) okulla ilgili karar alma sürecine katılımını destekler.	4.00	.77	1
14	Yönetim, okulun tek lideri olmak yerine liderliği paylaşır.	3.89	.84	2
15	Yönetim, öğretmenlerin okul içinde bir lider gibi hareket etmelerini ve hissetmelerini sağlar.	3.68	.91	4
16	Yönetim, vizyon ve misyon belirleme sürecinde tüm paydaşların düşüncelerine başvurur.	3.86	.89	3

Çizelge 7’de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.00 ile 3.68 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, öğretmenlerin okul içinde bir lider gibi hareket etmelerini ve hissetmelerini sağlar.” ($\bar{X}=3.68$) ve “Yönetim, vizyon ve misyon belirleme sürecinde tüm paydaşların düşüncelerine başvurur.”($\bar{X}=3.86$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, paydaşların (aile ve öğretmen) okulla ilgili karar alma sürecine katılımını destekler.” ($\bar{X}=4.00$). “Yönetim, okulun tek lideri olmak yerine liderliği paylaşır.” ($\bar{X}=3.89$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları “Genişlik” boyutuna ilişkin ortalama değerlerin birbirini çok yakın ve yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin liderliği paydaşlarla paylaştığını, paydaşların düşüncelerine önem verdiğini, vizyon ve misyon belirleme ve karar alma sürecine tüm paydaşları dahil ettiğini göstermektedir.

Çizelge 8’de araştırmaya katılan tüm öğretmen ve okul yöneticilerin (N=385) sürüdürebilir liderliğin “Adalet” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 8

Adalet Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
17	Yönetim, okul içinde ve dışında bilgi paylaşımını arttırmak için çaba sarf eder.	4.24	.78	1
18	Yönetim, sahip olduğu kaynakları sadece kendi okulu için değil çevre okulları için de kullanır.	4.00	.80	3
19	Yönetim, öğrenciler arasında din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın hem kendi öğrencilerin hem de çevre okulları öğrencilerin faydalanabileceği eğitim öğretim faaliyetleri düzenler.	3.65	.91	6
20	Yönetim, standart müfredat yerine tüm öğrencilere hitap eden esnek ve kolay müfredat geliştirmeyi teşvik eder.	3.66	.94	5
21	Yönetim, tüm paydaşlarla açık ve etkili iletişim kurar.	4.04	.81	2
22	Yönetim, çevre okullarla sürekli etkileşim içinde olarak eğitim ve öğretimde toplumsal gelişme için çaba sarf eder.	3.89	.85	4

Çizelge 8’de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.24 ile 3.65 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, öğrenciler arasında din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın hem kendi öğrencilerin hem de çevre okulları öğrencilerin faydalanabileceği eğitim öğretim faaliyetleri

düzenler.” ($\bar{X}=3.65$) ve “Yönetim, standart müfredat yerine tüm öğrencilere hitap eden esnek ve kolay müfredat geliştirmeyi teşvik eder.”($\bar{X}=3.66$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, okul içinde ve dışında bilgi paylaşımını arttırmak için çaba sarf eder.” ($\bar{X}=4.24$) ve “Yönetim, tüm paydaşlarla açık ve etkili iletişim kurar.” ($\bar{X}=4.04$) olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin diğer bir görevi eğitimde sosyal adaleti sağlamaktır. Bunu gerçekleştirirken sahip olduğu kaynakları diğer kurumlarla paylaşır. Eğitim faaliyetlerinde diğer okulları da hesaba katar ve onların yararlanması için olanaklar sağlar. Okul müdürleri okulun sahip olduğu bilgileri diğer okullarla paylaşarak sadece kendi okulunun gelişimi için değil toplumsal bir gelişim için çaba sarf eder. Araştırma bulguları okul müdürlerinin eğitim faaliyetlerine diğer okulları dahil etmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durumu okul müdürlerinin dış çevre ile olan iletişimine bağlayabiliriz. Diğer bir neden ise okulların ortaklaşa düzenlediği eğitim faaliyeti örneklerinin yok denecek kadar az olmasıdır. Diğer ve önemli bir sebep ise okulların tüm toplumun eğitimi için ortak bir sorumluluk alma duygusunun gelişmemiş olmasıdır. Okul müdürleri dezavantajlı öğrencilere yönelik farklı eğitim programlarının hazırlanması için öğretmenleri teşvik eder. Onların öğrenebilmesi için farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını ve farklı imkanların elde edilmesini sağlar. Bunları gerçekleştirirken de şeffaf ve hesapverebilir olurlar.

Çizelge 9’da katılımcıların sürdürülebilir liderliğin “Farklılık” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Çizelge 9

Farklılık Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
23	Yönetim, sahip olunan farklılığın gelişimi için çaba sarf eder.	3.96	.83	4
24	Yönetim, tüm paydaşların farklı ihtiyaçlarını dikkate alır.	3.93	.81	5
25	Yönetim, sosyo-kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak görür.	4.04	.80	3
26	Yönetim, bireysel farklılığa saygı duyar ve onlardan faydalanmasını bilir.	4.03	.83	2
27	Yönetim, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını teşvik eder.	4.07	.80	1

Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, tüm paydaşların farklı ihtiyaçlarını dikkate alır.” ($\bar{X}=3.93$) ve “Yönetim, sahip olunan farklılığın gelişimi için çaba sarf eder.” ($\bar{X}=3.96$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını teşvik eder.” ($\bar{X}=4.07$), “Yönetim, bireysel farklılığa saygı duyar ve onlardan faydalanmasını bilir.” ($\bar{X}=4.03$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.07 ile 3.93 arasında değiştiği görülmektedir. Değerler arasında farkın az ve değerlerin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul müdürlerinin “Farklılık” boyutu özelliklerini göstermektedir. Okulların yeterince kalabalık oluşu okul müdürlerinin farklı ihtiyaçları karşılama sürecinde zorluk yaşamasına sebep olabilir. Farklılıklar okulların zenginlik kaynağıdır. Araştırma bulguları okul müdürlerinin bu farklılıklara önem verdiğini, farklı ihtiyaçlara duyarsız kalmadığını ve öğretmenlerin farklı öğretim ve teknikleri kullanmasını teşvik ettiğini göstermektedir. Kaynakların yetersiz oluşu okul müdürlerinin farklılıkları değerlendirme sürecinde elini bağlayan bir etken olarak görülebilir.

Çizelge 10’da katılımcıların sürüdürülebilir liderliğin “Beceriklilik” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır

Çizelge 10

Beceriklilik Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
28	Yönetim, pozitif enerji ile çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini sağlar.	4.01	.81	6
29	Yönetim, okulun fiziki şartlarının iyileştirmek için çaba sarf ederler.	4.25	.75	1
30	Yönetim, öğretmenlerin özgüvenini artırmak için onların görüşlerine önem verir.	4.00	.85	7
31	Yönetim, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları zamanında sağlar.	3.97	.82	8
32	Yönetim, eğitim ve öğretimle ilgili olan problemlerin çözümüne öncelik verir.	4.12	.78	4
33	Yönetim, insan ve madde kaynaklarını okulun öncelikleri doğrultusunda kullanır.	4.14	.76	2
34	Yönetim, okulda geçirilen zamanı öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde düzenler.	4.13	.75	3
35	Yönetim, güven duygusunun hakim olduğu bir ortam yaratır.	4.02	.78	5

Çizelge 10’da katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.25 ile 3.97 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları zamanında sağlar.” ($\bar{X}=3.97$), “Yönetim öğretmenlerin özgüvenini artırmak için onların görüşlerine önem verir.” ($\bar{X}=4.00$) ve “Yönetim, pozitif enerji ile çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini sağlar.” ($\bar{X}=4.01$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, okulun fiziki şartlarının iyileştirmek için çaba sarf ederler.” ($\bar{X}=4.25$), “Yönetim, insan ve madde kaynaklarını okulun öncelikleri doğrultusunda kullanır” ($\bar{X}=4.14$) ve “Yönetim, okulda geçirilen zamanı öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde düzenler. ($\bar{X}=4.13$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin “Beceriklilik” boyutu özelliklerini taşıdığı görülmektedir. Sürdürülebilir bir gelişim için çalışanlar ortak bir vizyon etrafında toplanmalıdır ki okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biri de bunu gerçekleştirmektir. Bunun için olumlu iklimin oluşturulması, fiziki şartların düzeltilmesi, eğitim ve öğretimle ilgili problemlerin giderilmesi gerekmektedir. Tüm bunlar başta okul müdürlerinin görevleridir. Okul ikliminin olumlu olması çalışanların birbirine güvenmelerini sağlar. Çalıştığı ortamdan mutluluk duyan öğretmenler özgüvenlerini geliştirir daha çok çaba sarf ederek okul performansına olumlu katkı sağlarlar.

Çizelge 11’de katılımcıların sürdürülebilir liderliğin “Koruma” boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır

Çizelge 11

Koruma Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler.

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS	Puan Sırası
36	Yönetim, geçmişten bugüne süre gelen faaliyetleri geliştirilerek devam ettirir.	4.03	.80	3
37	Yönetim, geleceği inşa ederken geçmişte yaşananlardan ders çıkarır.	4.05	.82	2
38	Yönetim, geçmişten gelen okul değerlerine önem verir.	4.07	.76	1
39	Yönetim, uzun yıllar bu okulda çalışmakta olan personelin okulla ilgili bilgi ve tecrübelerinden yararlanır.	4.01	.81	4
40	Yönetim, okulun örgüt kültüründe önemli olan simge ve objeleri vurgular.	3.98	.79	5

Çizelge 11’de katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamalarının 4.07 ile 3.98 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutta katılımcılar en az uygulanan stratejilerin “Yönetim, okulun örgüt kültüründe önemli olan simge ve objeleri vurgular.” ($\bar{X}=3.98$) ve “Yönetim uzun yıllar bu okulda çalışmakta olan personelin okulla ilgili bilgi ve tecrübelerinden yararlanır.” ($\bar{X}=4.01$) maddelerinde belirtilen davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların daha fazla uygulandığını belirttikleri stratejilerin ise “Yönetim, geçmişten gelen okul değerlerine önem verir.” ($\bar{X}=4.07$). “Yönetim, geleceği inşa ederken geçmişte yaşananlardan ders çıkarır.” ($\bar{X}=4.05$) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları okul müdürlerinin “Koruma” boyutuna ilişkin özellikleri taşıdığı görülmektedir. Okul için geleceği ne kadar önemli ise geçmişi de o kadar önemlidir. Burada önemli olan okul müdürlerinin nelerin geleceğe nasıl aktarılması gerektiğini iyi bilmesidir. Bazı örgütsel tutum ve davranışlar terk edilirken bazıları gelecekle harmanlanarak ve geleceğin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde değiştirilerek sürdürülmektedir. Bunu sağlayabilmek için okul müdürleri okul tarihini, kültürünü, değerlerini, sembollerini, ritüellerini ve okul için önemli kişileri iyi bilir ve bu bilgileri diğer çalışanlara aktarmak amacıyla fırsatlar yaratır. Geçmişi en iyi bilenler okulun kıdemce ve yaşça büyük olan çalışanlarıdır. Bu bağlamda okul müdürleri bu çalışanlara değer vererek önemli oldukları hissini yaratır ve onlara okulun tarihini, değerlerini, yaşanmışlıklarını anlatmaları için fırsatlar oluşturur. Araştırma bulguları okul müdürlerinin okul geçmişine önem verdiğini, kıdemli çalışanlara okulun geçmişi ile ilgili paylaşımlarda bulunmaları için fırsatlar yarattığını, okul geçmişinden dersler çıkardığını, okulun simge ve objelerini önemli günlerde vurguladığını göstermektedir.

4.2. Sürdürülebilir Liderliğin Yedi İlkesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular ve Yorumlar.

Çizelge 12’de “Sürdürülebilir Liderliğin” tüm boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T Testi analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 12

Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Derinlik	Cinsiyet	Erkek	157	33.0446	5.18917	359	.175	.861
		Kadın	204	32.9510	4.89873			
Süre	Cinsiyet	Erkek	157	15.5414	2.88117	359	.682	.496
		Kadın	204	15.7402	2.63477			
Genişlik	Cinsiyet	Erkek	157	15.4459	3.10375	359	.032	.975
		Kadın	204	15.4559	2.87044			
Adalet	Cinsiyet	Erkek	157	23.5732	4.18208	359	.299	.765
		Kadın	204	23.4412	4.13938			
Farklılık	Cinsiyet	Erkek	157	20.1720	3.71273	359	.557	.578
		Kadın	204	19.9559	3.60391			
Beceriklilik	Cinsiyet	Erkek	157	32.7516	5.46511	359	.197	.844
		Kadın	204	32.6373	5.46875			
Koruma	Cinsiyet	Erkek	157	20.2484	3.72734	359	.485	.628
		Kadın	204	20.0637	3.47558			

Çizelge 12 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre derinlik [$t_{(359)} = .175; p > .05$], süre [$t_{(359)} = .682; p > .05$], genişlik [$t_{(359)} = .032; p > .05$], adalet [$t_{(359)} = .299; p > .05$], farklılık [$t_{(359)} = .557; p > .05$], beceriklilik [$t_{(359)} = .197; p > .05$] ve koruma [$t_{(359)} = .485; p > .05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Okul müdürlerinin çalışanlarına karşı adil bir tutum sergileyerek ayrımcılık yapmaması katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesine neden oluşturduğu söylenebilir. Araştırma esnasında çalışanların birbirlerini etkilemesi, okul müdürüne karşı iyi görünme isteği ve katılımcıların sürdürülebilir liderlik algılarının birbirine yakın olması bu araştırma sonucunu etkileyen faktörler arasında görülebilir.

Çizelge 13'te "Sürdürülebilir Liderliğin" tüm boyutlarında Okul Müdürlüğü Yapma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T Testi analizi sonuçları verilmiştir

Çizelge 13

Okul Müdürlüğü Yapma Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Derinlik	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	33.1667	4.85227	359	.502	.616
		Hayır	229	32.8908	5.12231			
Süre	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	15.6212	2.80003	359	.171	.864
		Hayır	229	15.6725	2.71484			
Genişlik	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	15.4924	3.03037	359	.198	.843
		Hayır	229	15.4279	2.94098			
Adalet	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	23.4394	4.23049	359	.205	.837
		Hayır	229	23.5328	4.11619			
Farklılık	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	20.0758	3.72862	359	.102	.919
		Hayır	229	20.0349	3.60903			
Beceriklilik	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	32.8788	5.37741	359	.506	.613
		Hayır	229	32.5764	5.51549			
Koruma	Okul Müdürlüğü Yapma	Evet	132	20.1515	3.59279	359	.030	.976
		Hayır	229	20.1397	3.58575			

Çizelge 13 incelendiğinde okul müdürlüğü yapma değişkenine göre derinlik [$t_{(359)} = .502$; $p > .05$], süre [$t_{(359)} = .171$; $p > .05$], genişlik [$t_{(359)} = .198$; $p > .05$], adalet [$t_{(359)} = .205$; $p > .05$], farklılık [$t_{(359)} = .102$; $p > .05$], beceriklilik [$t_{(359)} = .506$; $p > .05$] ve koruma [$t_{(359)} = .030$; $p > .05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma bulguları katılımcıların okul müdürlüğü yapma değişkenine göre sürdürülebilir liderliğin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu bulguyu okul müdürlüğü yapmış olmanın liderlik algılarında farklılık oluşturmadığının bir göstergesi olarak nitelendirebiliriz. Okul müdürlüğü yapmış olanlarla yapmamış olanların görüşlerinin aynı olması okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerini gösterdiği sonucunun bir kanıtı olarak görülebilir.

Çizelge 14'te "Sürdürülebilir Liderliğin" tüm boyutlarında Liderlik Eğitimi Alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T Testi analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 14

Liderlik Eğitimi Alma Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Derinlik	Liderlik Eğitimi	Evet	124	32.9677	4.50823	359	.065	.948
	Alma	Hayır	237	33.0042	5.27747			
Süre	Liderlik Eğitimi	Evet	124	15.3387	2.73159	359	1.58	.115
	Alma	Hayır	237	15.8186	2.73954			
Genişlik	Liderlik Eğitimi	Evet	124	15.2339	3.03933	359	1.01	.315
	Alma	Hayır	237	15.5654	2.93304			
Adalet	Liderlik Eğitimi	Evet	124	23.0565	4.14631	359	1.46	.144
	Alma	Hayır	237	23.7300	4.14602			
Farklılık	Liderlik Eğitimi	Evet	124	19.8387	3.77925	359	.795	.427
	Alma	Hayır	237	20.1603	3.58073			
Beceriklilik	Liderlik Eğitimi	Evet	124	32.5968	5.43239	359	.227	.821
	Alma	Hayır	237	32.7342	5.48505			
Koruma	Liderlik Eğitimi	Evet	124	19.9435	3.72708	359	.769	.443
	Alma	Hayır	237	20.2489	3.50926			

Çizelge 14 incelendiğinde liderlik eğitimi alma değişkenine göre derinlik [$t_{(359)} = .065$; $p > .05$], süre [$t_{(359)} = 1.58$; $p > .05$], genişlik [$t_{(359)} = 1.01$; $p > .05$], adalet [$t_{(359)} = 1.46$; $p > .05$], farklılık [$t_{(359)} = .795$; $p > .05$], beceriklilik [$t_{(359)} = .227$; $p > .05$] ve koruma [$t_{(359)} = .769$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark yoktur.

Liderlik, üzerine uzun yıllardan bu yana araştırmalar yapılan ve hala da devam eden bir konudur. Günümüz teknolojisi ve bilginin sürekli olarak kendini yenilediği bir çağda okul müdürlerinin sahip olduğu yöneticilik özellikleri yetersiz kalmaktadır. Okul müdürleri çağın ihtiyaçlarına cevap veren liderler olmak zorundadırlar. Bu bağlamda okul müdürleri liderlik alanında sürekli eğitimler yoluyla liderlik özelliklerini geliştirmek zorundadırlar. Araştırma bulguları liderlik eğitimi alan ve almayan katılımcıların görüşleri arasında bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bunun sebebi ise alınan liderlik eğitiminin niteliğinin düşük olması başka bir ifadeyle eğitimin sıradan kişilerce verilmesi ve eğitimin katılımcılar tarafından yeterince ciddiye alınmaması olarak görülebilir.

Çizelge 15'te "Sürdürülebilir Liderliğin" tüm boyutlarında Eğitim Durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T Testi analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 15

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yapılan T Testi Analizi Sonucu.

	Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Derinlik	Eğitim Durumu	Önlisans	55	33.6364	4.59212	359	1.03	.302
		Lisans	306	32.8758	5.09171			
Süre	Eğitim Durumu	Önlisans	55	16.1455	2.65566	359	1.45	.149
		Lisans	306	15.5654	2.75276			
Genişlik	Eğitim Durumu	Önlisans	55	15.6000	2.84540	359	.402	.688
		Lisans	306	15.4248	2.99550			
Adalet	Eğitim Durumu	Önlisans	55	24.4182	3.06528	359	2.25	.026
		Lisans	306	23.3333	4.30250			
Farklılık	Eğitim Durumu	Önlisans	55	20.5818	2.94826	359	1.38	.168
		Lisans	306	19.9542	3.75624			
Beceriklilik	Eğitim Durumu	Önlisans	55	33.1091	4.18406	359	.766	.446
		Lisans	306	32.6111	5.66112			
Koruma	Eğitim Durumu	Önlisans	55	20.8364	2.53687	359	2.02	.045
		Lisans	306	20.0196	3.73020			

Çizelge 15 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre derinlik [$t_{(359)} = 1.03$; $p > .05$], süre [$t_{(359)} = 1.45$; $p > .05$], genişlik [$t_{(359)} = .402$; $p > .05$], farklılık [$t_{(359)} = 1.38$; $p > .05$] ve beceriklilik [$t_{(359)} = .766$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı bir fark yoktur. Katılımcıların görüşleri adalet [$t_{(359)} = 2.25$; $p > .05$] ve koruma [$t_{(359)} = 2.02$; $p > .05$] boyutlarına göre ise anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre önlisans mezunları adalet ve koruma boyutunda daha olumlu düşünmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre sürdürülebilir liderliğin derinlik, süre, genişlik, farklılık ve beceriklilik boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamazken adalet ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bulgular bu farklılığın önlisans mezunu katılımcılardan kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcılar, adalet ve koruma boyutlarında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Lisans eğitim durumuna sahip katılımcılar sosyal adalet konusunda olumsuz düşünmektedirler. Sosyal adalet ile eşitlik kavramı arasındaki farkın tam anlamıyla bilinmemesi bu araştırma sonuçlarını etkileyen bir unsur olarak görülebilir. Lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına göre daha fazla eğitim aldığı göz önünde bulundurulduğunda alınan bu eğitimin sosyal adalet algılarını etkilediği ileri sürülebilir.

Çizelge 16’da “Sürdürülebilir Liderliğin” tüm boyutlarında Yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 16

Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.

		Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Anlamlı Fark Dunnet C
Derinlik	Yaş	1. 23-30 arası	36	32.13	6.03				
		2. 31 – 40 arası	125	32.41	4.81	3:35			
		3. 41 -50 arası	117	33.63	5.37	7	1.66	.175	
		4. 51 ve üzeri	83	33.32	4.20				
Süre	Yaş	1. 23-30 arası	36	15.02	3.27	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	15.32	2.48	7			
		3. 41 -50 arası	117	15.88	2.96		2.29	.078	
		4. 51 ve üzeri	83	16.10	2.46				
Genişlik	Yaş	1. 23-30 arası	36	15.4	3.33	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	15.2	2.70	7			
		3. 41 -50 arası	117	15.5	3.28		.509	.676	
		4. 51 ve üzeri	83	15.6	2.72				
Adalet	Yaş	1. 23-30 arası	36	23.63	4.34	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	22.96	3.97	7			
		3. 41 -50 arası	117	23.64	4.59		1.23	.298	
		4. 51 ve üzeri	83	24.03	3.62				
Farklılık	Yaş	1. 23-30 arası	36	19.69	4.34	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	19.71	3.60	7			
		3. 41 -50 arası	117	20.11	3.89		1.15	.329	
		4. 51 ve üzeri	83	20.61	2.95				
Beceriklilik	Yaş	1. 23-30 arası	36	32.33	6.77	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	31.96	5.20	7			
		3. 41 -50 arası	117	33.17	5.86		1.37	.252	
		4. 51 ve üzeri	83	33.24	4.48				
Koruma	Yaş	1. 23-30 arası	36	19.38	4.31	3:35			
		2. 31 – 40 arası	125	19.48	3.73	7			
		3. 41 -50 arası	117	20.50	3.65		3.82	.010	4-2
		4. 51 ve üzeri	83	20.95	2.57				

Çizelge 16 incelendiğinde yaşdeğişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında derinlik [$F_{(3-357)} = 1.66$; $p > .05$], süre [$F_{(3-357)} = 2.29$; $p > .05$], genişlik [$F_{(3-357)} = .509$; $p > .05$], adalet [$F_{(3-357)} = 1.23$; $p > .05$], farklılık [$F_{(3-357)} = 1.15$; $p > .05$] ve beceriklilik [$F_{(3-357)} = 1.37$; $p > .05$] boyutlarında anlamlı farklılık yoktur. Katılımcıların görüşleri koruma boyutunda [$F_{(3-357)} = 3.82$; $p < .05$] ise anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan Dunnet C testi sonucuna göre 51 yaş ve üzeri katılımcılar 31-40 yaş arası katılımcılara göre koruma boyutuna ilişkin olarak daha olumlu düşünmektedir.

Araştırma bulguları katılımcıların görüşleri yaş değişkenine göre derinlik, süre, genişlik, adalet, farklılık ve beceriklilik boyutlarında anlamlı bir farklılığı göstermezken koruma boyutunda anlamlı bir farklılığı göstermektedir. 51 yaş ve üzerinde olan katılımcılar diğerlerine göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Okulun geçmişini iyi bilen ve geçmişi geleceğe aktaran kişiler okulun tecrübeli, kıdemli öğretmenleri olduğu

söylenbilir. Bu bulgu okul müdürlerin yaşça büyük olan çalışanlara önem verdiği, onları geçmişle geleceğe taşıyan önemli değerler olarak gördükleri anlamına geldiği ileri sürülebilir. Geçmişle bugünü en iyi karşılaştırma yapacak olanlar yaşça ve kıdemce en büyük olanlardır.

Çizelge 17’de “Sürdürülebilir Liderliğin” tüm boyutlarında Kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 17

Kıdem Değişkenine ilişkin ANOVA Sonuçları.

		Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Anlamlı Fark Dunnet C
Derinlik	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	31.87	5.60				
		2. 6 – 10 yıl	75	32.50	4.53				
		3. 11 – 15 yıl	89	33.04	4.84	4;356	1.68	.153	
		4. 16 -20 yıl	68	32.95	5.63				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	34.04	4.63				
Süre	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	14.93	3.25	4;356			1-5
		2. 6 – 10 yıl	75	15.32	2.54				
		3. 11 – 15 yıl	89	15.39	2.66		3.40	.010	
		4. 16 -20 yıl	68	15.83	2.76				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	16.50	2.48				
Genişlik	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	15.08	3.17	4;356			
		2. 6 – 10 yıl	75	15.34	2.88				
		3. 11 – 15 yıl	89	15.48	2.90		.369	.831	
		4. 16 -20 yıl	68	15.45	2.99				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	15.71	3.02				
Adalet	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	22.65	4.29	4;356			
		2. 6 – 10 yıl	75	23.46	3.81				
		3. 11 – 15 yıl	89	23.51	3.98		1.55	.187	
		4. 16 -20 yıl	68	23.05	4.75				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	24.35	3.94				
Farklılık	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	18.95	4.28	4;356			1-3 1-5
		2. 6 – 10 yıl	75	19.78	3.48				
		3. 11 – 15 yıl	89	20.61	3.41		2.67	.032	
		4. 16 -20 yıl	68	19.57	3.85				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	20.69	3.30				
Beceriklilik	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	31.63	6.49	4;356			
		2. 6 – 10 yıl	75	32.28	4.92				
		3. 11 – 15 yıl	89	33.24	5.27		1.52	.196	
		4. 16 -20 yıl	68	32.07	5.98				
		5. 20 yıl ve üzeri	82	33.56	4.92				
Koruma	Kıdem	1. 1-5 Yıl	47	18.87	4.39	4;356			1-5 2-5
		2. 6 – 10 yıl	75	19.61	3.48				
		3. 11 – 15 yıl	89	20.41	3.54		3.57	.007	
		4. 16 -20 yıl	68	20.10	3.49				
		5. 21 yıl ve üzeri	82	21.09	3.00				

Çizelge 17 incelendiğinde kıdem değişkenine göre katılımcılarının görüşleri arasında derinlik [$F_{(4-356)} = 1.68; p > .05$], genişlik [$F_{(4-356)} = .369; p > .05$], adalet [$F_{(4-356)} = 1.55; p > .05$], beceriklilik [$F_{(4-356)} = 1.52; p > .05$] anlamlı fark bulunmamaktadır. Katılımcıların görüşleri, süre [$F_{(4-356)} = 3.40; p < .05$], farklılık [$F_{(4-356)} = 2.67; p < .05$] ve koruma [$F_{(4-356)} = 3.57; p > .05$] boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını bulmaya yönelik olarak süre boyutu için Scheffe testi, farkındalık ve koruma boyutları için ise Dunnett C testi yapılmıştır. Buna göre süre boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar kıdemi 1-5 yıl arası olanlara göre daha olumlu düşünmektedir. Farklılık boyutunda kıdemi 1-5 yıl arası olan katılımcılar kıdemi 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan katılımcılara göre daha olumsuz düşünmektedir. Koruma boyutunda ise kıdemi 21 yıl üzeri olan katılımcılar kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan katılımcılara göre daha olumlu düşünmektedir.

Araştırma bulgularına göre süre boyutunda kıdemi 20 yıl ve üzeri olanlar kıdemi 1-5 yıl arası olanlara göre daha olumlu düşünmektedir. Kıdemli katılımcıların sayıca daha çok okul değiştirdiği ihtimali göz önünde bulundurulduğunda onların daha çok öğretmen ve okul müdürü ile çalışma imkanı buldukları ileri sürülebilir. Sürdürülebilirliğin oluşup oluşmadığını anlamak için okulda en az iki müdür değişikliğinin gerçekleşmesi gerekmektedir. Buna göre kıdemli olan katılımcıların aynı okulda birden fazla okul müdürü ile çalışma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.

Farklılık boyutunda kıdemi 1-5 yıl arası olan katılımcılar kıdemi 11-15 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri olan katılımcılara göre daha olumsuz düşünmektedir. Bu sonuca göre kıdem arttıkça anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın olumlu yönde olduğu ileri sürülebilir. Kıdem çalışma yılını gösteren sayısal bir değerdir. Uzun yıllar çalışmış olanların daha çok farklılıklarla karşılaştığı ve bu farklılıkların yönetimi konusunda daha deneyimli oldukları ileri sürülebilir.

Koruma boyutunda ise kıdemi 21 yıl üzeri olan katılımcılar kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası olan katılımcılara göre daha olumlu düşünmektedir. Bu sonuca göre koruma boyutunda kıdem arttıkça görüşlerin daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Koruma boyutunda kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir. Yaş ve kıdem arttıkça olumlu düşünme oranı da artmıştır. Katılımcıların yaş olarak büyük olanları aynı zamanda en kıdemli olarak ele alınabilir. Bu bağlamda örgütün geçmişini en iyi bilenler o örgütün en kıdemli dolayısıyla yaşça en büyük olanlarıdır. Geçmiş

günümüze taşımak, geçmişi şimdi ve gelecekte yaşatmak en kıdemli olanların sorumluluğu altında olduğu söylenebilir.

Çizelge 18’de “Sürdürülebilir Liderliğin” tüm boyutlarında Mezun Olunan Alan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 18

Mezun Olunan Alan Değişkenine ilişkin Kruskal Wallis Sonuçları.

			N	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	P
Derinlik	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	184.60	5	3.946	.557
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	169.81			
		3. İngilizce	23	153.54			
		4. Din Kültürü	30	201.58			
		5. PDR	16	185.44			
		6. Diğer	43	169.50			
Süre	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	182.78	5	8.958	.111
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	162.87			
		3. İngilizce	23	134.78			
		4. Din Kültürü	30	208.00			
		5. PDR	16	210.94			
		6. Diğer	43	179.81			
Genişlik	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	178.61	5	5.487	.359
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	185.23			
		3. İngilizce	23	150.43			
		4. Din Kültürü	30	213.35			
		5. PDR	16	196.69			
		6. Diğer	43	178.01			
Adalet	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	180.69	5	6.522	.259
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	200.21			
		3. İngilizce	23	149.07			
		4. Din Kültürü	30	205.35			
		5. PDR	16	196.69			
		6. Diğer	43	162.99			
Farklılık	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	178.86	5	4.407	.492
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	182.44			
		3. İngilizce	23	163.80			
		4. Din Kültürü	30	216.45			
		5. PDR	16	182.03			
		6. Diğer	43	174.88			
Beceriklilik	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	182.71	5	5.025	.413
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	176.42			
		3. İngilizce	23	158.17			
		4. Din Kültürü	30	211.23			
		5. PDR	16	188.75			
		6. Diğer	43	163.85			
Koruma	Mezuniyet Alanı	1. Sınıf Öğretmenliği	218	181.53	5	2.704	.745
		2. Okul Öncesi Öğr.	31	170.32			
		3. İngilizce	23	155.35			
		4. Din Kültürü	30	197.85			
		5. PDR	16	189.09			
		6. Diğer	43	184.94			

Çizelge 18 incelendiğinde mezuniyet alanı değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu üniversitelerin farklı öğretmenlik branşlarında verdiği eğitim yöneticiliği ve liderlik konularındaki eğitimin liderlik algılarında farklılık yaratmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Okul müdürleri sürdürülebilir liderlik özelliklerini göstermektedirler.
2. Cinsiyet, okul müdürlüğü yapma, liderlik eğitimi alma ve mezun olunan alan değişkenlerine göre sürdürülebilir liderliğin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
3. Eğitim durumu değişkenine göre derinlik, süre, genişlik, farklılık ve beceriklilik boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
4. Eğitim durumu değişkenine göre adalet ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır.
5. Yaş değişkenine göre derinlik, süre, genişlik, adalet, farklılık ve beceriklilik boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. Yaş değişkenine göre koruma boyutunda anlamlı bir farklılık vardır.
7. Kıdem değişkenine göre süre, farklılık ve koruma boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır.
8. Kıdem değişkenine göre derinlik, genişlik, adalet ve beceriklilik boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur.
9. Okul müdürleri karar alma süreçlerine paydaşları çok fazla dahil etmemektedir.
10. Okul müdürlerinin zamanının çoğunu fiziki şartlarla ilgilenerek geçirmektedir.
11. Okul müdürlerinin eğitim ve öğretimin gelişmesi kapsamında çevre okulları ile ortak çalışmalar yürütmekte zorluk yaşamaktadır.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Sosyal adalet konusu tüm toplumu önemli derece etkileyen unsurlardan bir tanesidir. Bu bağlamda sosyal adalet bilinci geliştirilerek yayılması sağlanmalıdır.
2. Sosyal adaletin eşitlik kavramıyla karıştırılıyor olması başka bir ifadeyle aralarındaki farkın tam olarak bilinmemesi katılımcıların görüşlerini etkileyen unsurlar arasında olabilir. Bu yüzden uzman kişilerce hem katılımcılara hem de tüm paydaşlara sosyal adalet konusunda bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
3. Geçmişten günümüze gelen okul kültürü; başka bir deyişle okulun geçmişi, iyi bir gelecek inşa edebilmek için önemlidir. Bu yüzden okula yeni katılan ve şimdiki çalışanlara okulun geçmişi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
4. Okulda yaşça, kıdemce büyük olan çalışanlara okulun yaşanmışlıklarını, geçmişini anlatmaları için fırsatlar sunulmalı, okul için değerli bir çalışan oldukları hissettirilmelidir.
5. Geçmiş, zaman zaman hatırlanarak örgütsel hafıza canlı tutulmalıdır.
6. Yaşça daha küçük olan çalışanlara okulun tarihi hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
7. Okulun geçmişinin gelecek için önemli olduğu her fırsatta vurgulanmalı, yaşça büyük olan çalışanlar okulun geçmişini anlatma konusunda cesaretlendirmelidir.
8. Okul liderleri kıdemli çalışanlara değer vermeli onların geçmiş okul tecrübelerinden yararlanmasını bilmelidir. Aynı zamanda okulun geçmişini diğerlerine aktarma konusunda onlara destek olmalı ve gereken fırsatları yaratmalıdır.
9. Kıdemli çalışanlar farklılıkları görme, tanıma ve yönetme açısından diğerlerine göre daha tecrübelidirler. Bu bağlamda kıdemli çalışanlar bu konudaki tecrübelerini özellikle de göreve yeni başlamış olan düşük kıdeme sahip olan çalışanlara aktarmalıdır.
10. Farklılıkların yönetimi konusunda okul içinde veya dışında eğitimler verilerek tüm çalışanların bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

11. Farklılıkların gelişimin önünde bir engel değil aksine bir zenginlik olduğu düşüncesi benimsetilmeli ve bu düşünce geniş çevrelere yayılmalıdır. Böylelikle farklılıkların önemi daha da anlaşılır hale gelebilir.
12. Farklılıklar okulun ortak amaçları bünyesinde birleştirilmeli ve sinerji oluşturulmalıdır.
13. Okul müdürleri karar alma sürecine çalışanları dahil ederek onlara yönetimde söz sahibi olma hakkı tanınmalıdır.
14. Okul içi eğitim faaliyetleri çevre okullara ve tüm topluma yayılmasını sağlayan faaliyetler düzenlenmelidir.
15. Okul başarısı test sonuçlarına göre değil öğrenmeye odaklı değerlendirilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır.
16. Okul müdürleri çalışanların liderlik özelliklerini ortaya çıkaracak faaliyetler düzenlemeli, bu faaliyetlere katılmada onları teşvik etmeli ve çalışanların liderlik özelliklerinden faydalanmasını bilmelidir.
17. Okul müdürleri her çalışana farklı ihtiyaçlara sahip olan bir birey gözüyle bakmalıdır ve bu ihtiyaçları her zaman göz önünde bulundurmalıdır.
18. Okul müdürleri kaynakları kullanırken ihtiyaçlardaki aciliyet durumunu göz önünde bulundurarak ihtiyaçları zamanında karşılamalıdır.
19. Okul müdürleri okulun değerlerine, simge ve objelerine okul içi ve okul dışı tüm faaliyetlerde vurgu yaparak bunların anlam ve önemine dikkat çekmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar. F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13. 53-68.
- Açıkalın. A. ve Turan. S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Ahi. B. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik standartlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Alagöz. M. (2004). Sürdürülebilir kalkınmanın paradigması. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar*. 4.1-23.
- Anderson S. & Stiegelbauer S. (1994). Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. *School Organization*. 14(3). 279-293; M. B. Miles & A. M. Huberman (1984). *Innovation up close: How school improvement works* (New York: Plenum Press).
- Anderson. S. & Togneri. W. (2002). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools* (Washington. DC: Learning First Alliance).
- Ashton. D. & Green. F. (1996). *Education training and the global economy*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Aydın. M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Basım). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımlar.
- Aykanat. Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Karaman.
- Aytaç. T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Aytürk. N. (2000). Yönetimde yetki devri ve imza yetkileri. *Amme İdaresi Dergisi*. 33. 79-110.
- Balcı. A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem. teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık

- Balcı. A. (2013). *Etkili okul. okul geliştirme. kuram uygulama ve araştırma*(6. Baskı).Ankara: Pegem-A Yayıncılık
- Balyer. A. ve Gündüz. Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 32. 25-43.
- Barnard C. (1968).*Functions of the executive* (Cambridge. MA: Harvard University Press).
- Barutçugil. İ. (2004).*Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul:Kariyer Yayınları.
- Bass. B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership. Theory. research and managerial applications*. New York: The Free.
- Bass. B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 8(1). 9-32.
- Baş. G. ve Şentürk. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet. örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17. (1). 29-62.
- Başaran. G.. E. (2008). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bayraktutan Y. (2011). Ekolojik iktisat ve kalkınmanın sürdürülebilirliği.*Akademik ve Çalışmalar Dergisi*. 3 (4). 17-36.
- Baytekin. E. P. (2008). *Farklılaşma çağında kurumsal başarıyı yakalamak*.Ankara: Nobel.
- Bellow. A. (2003). *In praise of nepotism: A natural history* (New York: Doubleday).
- Bingöl. D. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Bogotch. I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of SchoolLeadership*. 12(2). 138–156.
- Bohn. A.P.& Sleeter. C.E. (2000). Multicultural education and the Standard movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*. 82(2). 156–161.

- Bolam R. M. (1993). *Effective Management in Schools areport for the Department for Education via the School Management Task Force Professionel Working Party*. London: HMSO.
- Brown. L. I. (2001). *A Meta-Analysis of Research on the Influence of Leadership on Student Outcomes*: (Yayımlanmamış doktora tezi) <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-08032001-124306>
- Bryk. A. & Schneider. B. (2004). *Trust in schools: A core resource for improvement* (New York: Russell Sage Foundation). 121.
- Budak. G. (1998). *Yenilikçi yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Burns. J. M. (1978). *Leadership* (New York: Harper & Row); D. McGregor (1960). *The human side of enterprise* (New York: McGraw-Hill); B. M. Bass (1985). *Leadership and performance beyond expectations* (New York: Free Press).
- Bursalıoğlu. Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (16. Basım). Ankara: Pegema
- Büyüköztürk. Ş., Çakmak Kılıç. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz. Ş., ve Demirel. F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Basım). Ankara: Pegema Akademi.
- Caldwell B. J. (2000). A “publicgood” test to guide the transformation of public education. *Journal of Educational Change*. 1(4). 307–329.
- Cambrige Institute for Sustainability Leadership. (2016). <http://www.cisl.cam.ac.uk/executive-education/open-programmes/about-our-open-programmes/what-is-sustainability-leadership>
- Chapin III. F.S., Torn. M.S. ve Tateno. M. (1996). “Principles of Ecosystem Sustainability”. *American Naturalist*. 148(6).
- Claxton G. (1999). *Hare brain. tortoise mind: Why intelligence increases when you think less*. Hopewell. NJ: Ecco Press.
- Collins J. & Porras G. (2002). *Built to last: Successful habits of visionary companies* (rev. ed.) (New York: Harper Business Essentials). 8.
- Confucius (1998). *Confucius: The analects* (London: Penguin Books). 64.

- Cook, W.. J. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. 9. (1).
- Çınkır, Ş. & Kurum G. (2015). Discrepancy in teacher employment: The problem of out-of-field teacher employment. *Educational Planning*. 22(1). 29-47.
- Çınkır, Ş. (2010). "Problems of Primary School Headteachers: Problem Sources and Support Strategies". *Elementary Education Online(İlköğretim Online)*. 9. 1027-1036.
- Çırak, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U.Journal of Education). 34. 27–40.
- Dareh, J. C. (1986). Support for beginnig principals. first hurtles are highest. *Theory Into Practice*, 168.
- Delors J. I. Al Mufti. Amagi A..Carneiro R..Chung F..Geremek B.. and others (1996). *Learning: The treasure within—Report to UNESCO of the International Commission on Education for theTwenty-first Century* (Paris: United Nations Educational. Scientific. and Cultural Organization).
- Dewey J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (New York: Collier-Macmillan) (original work published 1916).
- De Holan, P. M. &Phillips N. (2004a). Managing organizational forgetting. *Sloan Management Review*. 45(2). 7.
- De Holan, P. M. & Phillips(2004b). The dynamics of organizational forgetting. *Management Science*. 50(11). 1606.
- DiPaola, M.F. ve Tschannen-Moran, M. (2005). *Bridging or buffering? The Impact of School's Adaptive Strategies on Student Achievement*: *Journal of Educational Administration*. 3 (1). 60-71.
- Dyllick.T.&Hockerts.K.(2002).Beyond The Business Case For Corporate Sustainability. *Business Strategy and The Environment*. 11. 130-141
- Drucker. P. (2001). *Management challengesforthe 21st century* (New York: Harper Collins).
- Drucker, P.. F. (2009). *Büyük değişimler çağında yönetim*. (çev. Z. Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.

- DuFour. R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*. <https://www.franklinschools.org/cms/lib2/IN01001624/Centricity/Domain/101/DuFour%20Article%20on%20PLC.pdf> Erişim Tarihi: 31/05/2017
- Dunning, G. (1996). Management problems of new primary headteachers. *School Organization*, 111-128.
- Elma. C. ve Demir. K.. (2000). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Elmore. R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington. DC: The Albert Shanker Institute.
- Eren. E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8. Basım). İstanbul: Beta.
- Eren. E. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. (11. Basım). İstanbul: Beta.
- Erçetin. Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkuş. A. ve Günlü. E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *İşletme Fakültesi Dergisi*. 9 (2). 187-209.
- Ferdig, M.A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*. 7(1). 25-35.
- Fink. D. ve Brayman. C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*. 42 (4). 431-449.
- Fullan. M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Furman. G. C. & Shields. C. M. (2003). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago. USA.
- Garvare. R. & Johansson. P. (2010). Management for Sustainability-A stakeholder Theory. *Total Quality Management*. 21(7). 737-744.
- Goodall. J. (2004). Curbing our appetites. *Globe and Mail*. Toronto: A27.
- Goodlad (1994). *Educational renewal: Better teachers. better schools* (San Francisco: Jossey-Bass). 218.

- Goodson. I. (2001). Social histories of educational change. *The Journal of Educational Change*. 2. 45-63
- Goodson. I., Moore. S. & Hargreaves A. (2006). Teachers' nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning. *Educational Administration Quarterly*. 42(1)
- Green. R. L. (2013). *Practising the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC standards*. (4. Ed.) Pearson.
- Glickman C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development). T. J. Sergiovanni (1999). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Gunter. H. (2001). *Leaders and leadership in education* (London: Paul Chapman); Harris. A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*. 21(30). 261–270; Crowther. F., Kaagan. S., Ferguson. M. & Hann. L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press); Lieberman. A. & Miller. L. (2004). *Teacher leadership* (San Francisco: Jossey-Bass); MacBeath. J. & Mortimore P. (2001). *Improving school effectiveness* (Buckingham, U.K.: Open University Press).
- Güçlü. N. (2016). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.). *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 1-15). Ankara: Pegem.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Yılında İlköğretim Müdürleri Çalışma Ortam ve Koşulları, Sorunları, Bireysel ve Mesleki Özellikleri*. İstanbul: İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Vakfı Yayın No: YTÜVAK.FE.DK-2002-2003.
- Hargreaves. A. (1994). *Changing teachers. changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age* (New York: Teachers College Press); A. Hargreaves (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity* (New York: Teachers College Press).
- Hargreaves A., Earl. L., Moore. S. & Manning. S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Hargreaves. A. & Fink. D. (2003). The Seven Principles of Sustainable Leadership. http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/seven_principles.pdf (Erişim Tarihi: 01.02.2017).

- Hargreaves. A. (2005). Leadership succession. *Education Forum*; 69.
- Hargreaves A. & Fink. D. (2006). The ripple effect. *Educational Leadership*. 63.
- Hargreaves A. & Fink. D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Hargreaves. A. (2007). Sustainable leadership and development in education: creating the future. conserving the past. *European Journal of Education*. 42. 2. 223-233.
- Hargreaves. A. (2009). Sustainable leadership. In Davies. B. (Ed.). *The Essential of School Leadership*.
- Harris. A. & Lambert. L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead. Philadelphia: Open University.
- Harris. A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading. *Educational Management and Leadership*. 32 (1). 11-24.
- Hartley. D.. (20017). The emergency of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*. 55(2). 202-214.
- Hawken P.. Lovins A..& Lovins. L. H. (1999). *Natural capitalism: Creating the next industrial revolution* (New York: Little. Brown).
- Hay Group Education (2004). *Distributed leadership: An investigation for NCSL into the advantages and disadvantages. causes and constraints of a more distributed form of leadership in schools* (London: Author).
- Heifetz. R. A. & Linsky. M. (2002). *Leadership on the line: Staying alive through the dangers of learning* (Boston: Harvard Business School).
- Hicks. H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Holt M. (2004). *The slow school: An idea whose time has come*. address presented at the Canadian Teachers' Federation Conference. Ottawa. Canada.
- Honoré C. (2004). *In praise of slowness: How a worldwide movement is challenging the cult of speed* (New York: HarperCollins).
- Hopkins. D..& Jackson. D.. (2002). *Building capacity for leadership and learning*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Copenhagen.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jackson D. (2003). *Likenoootherinitiative* (Nottingham, U.K.: NationalCollegefor School Leadership).
- Jung, D. I. & Avolio, B. J. (1999). Effects of leadership style and followers' cultural orientation on performance in group and individual task conditions. *The Academy of Management Journal*. 42(2). 208-218
- Kambil, A. (2010). Developing the next generation of leaders. *Journal of Business Strategy* 31 (2). 43-45.
- Kanter, R. M. (2004). *Confidence: How winning streaks and losing streaks begin and end* (New York: Crown Business).
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd. ed.). New York: Wiles.
- Kaya, Ü.S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik – liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 13 (20). 19-33.7
- Keller, H. (1990). *The story of my life* (reissue ed.) (New York: Bantam Classics).
- Kılınç A. Ç. ve Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: Pegema.
- Knapp M., Copland M. & Talbert J. (2003). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders* (Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington).
- Lacey, K.A. (2002) *Factorsthatimpact on principal-classleadershipaspirations*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Melbourne: University

- Lambert. S. (2011). Sustainable Leadership and the Implication for the General Further Education College Sector. *Journal of Further and Higher Education*. 35(1). 131- 148.
- Lambert. S. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges. *Journal Of Leadership Education*. 11. 2. 102-120.
- Liebman M. & Bauer R. A. (1996). Succession management: The next generation of succession planning. *Human Resource Planning*. 19(3). 16–29; E. Schall (1997). Public sector succession: A strategic approach to sustaining innovation. *Public Administration Review*. 57(1). 4–10; L. J. Eastman (1995). *Succession planning: An annotated bibliography and summary of commonly reported organizational practices* (Greensboro. NC: Center for Creative Leadership); J. P. Soque (1998). *Succession planning and leadership development* (Ottawa: Conference Board of Canada); W. J. Rothwell (2001). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within* (New York: AMACOM).
- Lingard. B., Hayes. D., Mills. M., & Christie. P. (2003). *Leading learning* (Philadelphia: Open University Press).
- Leithwood. K., Jantzi. D., & Steinbach R. (1999). *Changing leadership for changing times* (Buckingham. U.K.: Open University Press).
- Leithwood. K. & Jantzi. D. (1999). Transformational school leadership effects. *School Effectiveness and School Improvement*. 10(4). 451–479.
- Leithwood. K. & Jantzi. D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. in K. Riley & K. S. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform: International perspectives* (pp. 50–66) (New York: Routledge/Falmer Press). 56.
- Loehr. J. & Schwartz. T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy. not time is the key to high performance and personal renewal* (New York: Free Press). 23.
- Louis. K. S. & Miles. M. B. (1990). *Improving the urban high school: The what and how* (New York: Teachers College Press); S. Sarason (1971). *The culture of the school and the problem of change* (Boston: Allyn & Bacon).
- Lunenburg. F. C. & Ornstein. A. C.. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel.

- MacKinnon. D. (2000). Equity, leadership, and schooling. *Exceptionality Education Canada*, 10(1-2), 5-21.
- MacMillan. R. (2000). Leadership succession: Cultures of teaching and educational change. in N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.). *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 52-71) (London: Routledge/Falmer Press).
- Memduhoğlu. H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Marris. R. (1974). *Loss and change* (London: RoutledgeKegan Paul).
- Male, T. (2001). Is the national professional qualification for leadership making a difference?. *School Leadership and Management*, 463-477.
- Middlebrooks. A., Miltenberger. L., Tweedy. J., Newman. G. & Follman. J. (2009). Developing A Sustainability Ethic in Leaders. *Journal of Leadership Studies*, 3(2), 31-43.
- Novak. M. (2000). Defining social justice. *First Things: A Journal of Religion, Culture, and Public Life*, 108, 11-13.
- Öncer. A. Z. (2004). *İşletmelerde bireysel, örgütsel, yönetsel farklılık kaynakları ve farklılaşma stratejileri: Unilever unity projesi kapsamında bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Özdemir. S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden. Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parkay. F.W., Currie. G., ve Rhodes. J.W. (1992). Professional socialization: a longitudinal study of twelve high school principals. *Education Administration Quarterly*, 28 (1), 43-75.
- Pelinescu. E. & Rădulescu. M. (2011). New Times. New Econom. A New Born Leader: The Eco-Leader. *Hyperion International Journal of Econophysics & New Economy*, 4 (1), 81-94.
- Portin. B.S. (2000). The changing urban principalship. *Education and Urban Society* 2000; 32; 492.

- Prentice. M. (2007). Social justice through service learning: community colleges as ground zero. *Equity & Excellence in Education*. 40. 266–273.
- Rallis. S. & Goldring. E. (2000). *Principals of Dynamic Schools*. Thousand Oaks. CA; Corwin Press.
- Resmi Gazete (1998). Yayın Tarihi: Eylül. 1998. Sayısı: 23472.
- Resmi Gazete (2014). Yayın Tarihi: Haziran. 2014. Sayısı: 29026.
- Resmi Gazete (2015). Yayın Tarihi: Ekim. 2015. Sayısı: 29494.
- Resmi Gazete (2017). Yayın Tarihi: Nisan. 2017. Sayısı: 30046.
- Rutter. M., Maughan. B., Mortimore. P., Ouston. J. & Smith A. (1979). *Fifteen thousand hours* (London: Open Books).
- Ryan. J. (2005). *Inclusive leadership* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Polat. S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Sabuncuoğlu. Z. ve Tüz. M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. (4. Basım). Bursa: Furkan Ofset.
- Sarayönlü. S. K. (2003). *Çokuluslu ve uluslar arası örgütlerde kültürel farklılıkların yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Sarıkaya. M., Erdoğan. M. & Kara. Z. (2010). İnternet Ekonomisi ve Kurumsal Sürdürülebilirlik. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*. 5(2). 31-50.
- Scribner. J., Sawyer. K., Watson. S. & Meyer. V. (2007). Teacher teams and district leadership. *Educational Administration Quarterly*. 43 (1). 67-100.
- Senge. P. M. (2011). *beşinci disiplin*. (15. Baskı). (Çev.: Ayşegül İlideniz. Ahmet Doğukan). İstanbul: Mas
- Sezer. Ş. (2016). School administrators' opinions on frequently changing regulations related to appointments and relocation: A new model proposal. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 16(2). 335-356.

- Sharma. S. (2005). Multicultural education: Teacher' perceptions and preperation. *The Journal Of Collage Teaching and Learning*.2(5). 53-64
- Spillane. J. P., Diamond. J. B.,& Jita. L. (2003). Leading instruction: The distrubition of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*.35(5). 553-543
- Starratt R. J. (2004). *Ethical leadership* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Stoll. L., Fink.D. & Earl. L.. (2003). *It's about learning: It's about time* (London: Routledge/Falmer Press).
- Stoll. L. &Fink D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham. U.K.: Open University Press.
- Stoll. L. &Myers. K. (1998). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* London: Falmer Press.
- Suzuki. D. &McConnell. A. (1997). *The sacred balance: Rediscovering our place in nature*. Seattle: Mountaineer Books.
- Şahne. B. S. ve Şar. S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*.19. 109-115
- ThompsonJ. D. (1967). *Organizations in action* (New York: McGraw-Hill).
- Tomul. E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim* 34 (152). 126-132
- Turan. S. ve Bektaş. F. (2014). Liderlik. İçinde S. Turan (Ed.). *Eğitim yönetimi: Teori. araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- United Nations Educational. Scientific. and Cultural Organization (2004). 4.
- Vincente. K. (2003). *The human factor: Revolutionizing the way people live with technology* (Toronto: Knopf Canada).
- Wenger. E. (1998). *Communities of practice: Learning. meaning and identity* (Cambridge. U.K.: Cambridge University Press).
- Westheimer. J. (1999). Communities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers' professional work. *Educational Administration Quarterly*. 35(1). 75.

- Yangil. Mısırdalı. F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Soayal Bilimler Dergisi*. 48, 128-142.
- Yapıcı. M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitimi. *AKÜ Sosyal Bilgiler Dergisi*. 5 (1). 225-230.
- Yavuz. V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (14). 63-86 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Sürdürülebilirlik> adresinden 15/06/2015 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcıoğlu. İ. ve Topaloğlu. I. G. (2009). Örgütsel adalet bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 1. (1). 3-16.
- Yukl. G. A. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in informational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*. 10(2). 285-305.



EKLER

EK A

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 98057890-605.01-E.3539126

16.03.2017

Konu: Anket Uygulaması

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 13/02/2017 tarih ve 568 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sami YOLLU'nun "**Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri**" isimli araştırmasını, İlimiz Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa İlçesinde ekli listede bulunan İlkokullarda uygulama isteği ile ilgili 13/02/2017 tarih ve 568 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 14/03/2017 tarihinde incelenerek "**Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 14/03/2017 tarihli ve 3408489 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Müdürlüğümüz ve Üniversiteniz arasında yapılan "**Eğitim İşbirliği Protokolü**"nün 5. Maddesinin "d" bendinde yer alan "**Yapılan Çalışmaların Sonuçları Taraflarca Paylaşılır**" hükmü gereğince; araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Öğrenciye bilgi verildi
13610114-02 no

Mehmet KARAKAŞ
Müdür Yardımcısı

EKLER:

1- Onay ve ekleri (6 sayfa)

ÖZGÜN ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNIDIR

17 Mart 2017

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

EK B



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.3408489

Konu : Anket Uygulaması

14.03.2017

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sami YOLLU'nun **“Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri”** isimli araştırmasını, İlimiz Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa İlçesinde ekli listede bulunan İlkokullarda uygulama isteği ile ilgili 13/02/2017 tarih ve 568 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 14/03/2017 tarihinde incelenerek **“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi”** esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, **“Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri”** isimli araştırmasını, İlimiz Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa İlçesinde ekli listede bulunan İlkokullarda, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması ve araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
14.03.2017

Mehmet KARABACAK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

EK C

EK 2:

Anket uygulanacak okullar listesi aşağıdadır. Gerekli iznin verilmesini saygılarımla arz ederim.

1. İLÇE: AKSU
Pınarlı Cumhuriyet İlkokulu
Çalkaya 75. Yıl Cumhuriyet İlkokulu
Celal Sönmez İlkokulu
2. İLÇE: DÖŞEMEALTI
Yeşil Bayır İlkokulu
TOKİ İlkokulu
3. İLÇE: KEPEZ
Şerife TUFAN İlkokulu
80. Yıl İlkokulu
İsmail Hakkı KAYA İlkokulu
Şehit İbrahim Barış YURTSEVEN İlkokulu
Hüseyin AK İlkokulu
Varsak Şelale İlkokulu
Gülgün Nihat ÖMÜR İlkokulu
Sefa AKIN İlkokulu
Prof. Dr. İhsan KOZ İlkokulu
Mareşal Fevzi ÇAKMAK İlkokulu
4. İLÇE: KONYAALTI
Saime Salih KONCA İlkokulu
Bedriye Bileydi İlkokulu
Konyaaltı İlkokulu
5. İLÇE: MURATPAŞA
Fatmagül ÖZPINAR İlkokulu
Hanım-Ömer ÇAĞIRAN İlkokulu
Melahat FARAÇLAR İlkokulu
Yunus EMRE İlkokulu
Ahmet Ferda KAHRAMAN İlkokulu
Güvenlik İlkokulu
Barbaros İlkokulu
Nadire KONUK- Ali Oğuz KONUK İlkokulu



EK D

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 98761816-302.08.01-E.568

13.02.2017

Konu : Sami YOLLU'nun Uygulama İzni Hk.

ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi yüksek lisans programı öğrencisi Sami YOLLU Prof.Dr.Şakir ÇINKIR danışmanlığında yürüttüğü "Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri" konulu tez çalışması kapsamında Antalya ili İlçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ekli listede isimleri belirtilen okullarda çalışma yapmak istemektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye yapacağı tez çalışması için gereken izinin verilmesi hususunda gereğini saygılarımla arz ederim.



e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail GÜVEN
Müdür

Ek :

- 1 - Dilekçe (1 Sayfa)
- 2 - Tez Önerisi (17 Sayfa) Anket (4 Sayfa) Okul Listesi (1 Sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
13.02.2017
ÖREYYA SARIKAYA
Memur

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : PQACDTEINBGPHTZRBSDU Belge Takip Adresi: <http://belgedogrulama.ankara.edu.tr/>
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Cebeci Yerleşkesi 06590; Cebeci/Ankara
/ANKARA
Telefon No: 0312 362 99 05 / 5322 Belge Geçer No: 0312 362 73 97
e-posta: ebens@education.ankara.edu.tr internet adresi: -

Bilgi için: Emel SÜKÜN
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (312) 362 99 06-5310

E K E

**OKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK STRATEJİLERİNİ UYGULAMA
DÜZEYLERİ
ÖĞRETMEN**

Sayın Öğretmenim,

Aşağıdaki ölçekler, “Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezimin veri toplama araçları olarak geliştirilmiştir. Sizden beklenen ölçeği başındaki açıklamalara uygun olarak yanıtlamanızdır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise “**Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Stratejileri**” ile ilgili ölçek maddeleri verilmiştir. Ölçekte yer alan ifadelere samimi cevaplar vermeniz, araştırmanın doğru ve gerçekçi sonuçlar üretmesi bakımından son derece önemlidir. Araştırmaya vermiş olduğunuz katkı ve destekten dolayı teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Sami YOLLU

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü

İletişim:umutyildizi1984@hotmail.com

Tel: 05319978257

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

- I. Göreviniz ☐ Okul Müdürü ☐ Öğretmen
- II. Şu anki görevinizdeki kıdeminiz yıl.....ay
- III. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
- IV. Yaşınız lütfen yazınız
- V. Eğitim Düzeyinizi ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
- VI. Mezun Olunan Program
- VII. Okul Müdürlüğü Yaptınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
- VIII. Okul Yöneticiliği ve Liderlik üzerine bir eğitim aldınız mı? ☐ Evet ☐ Hayır
- IX. VIII soruya cevabınız evet ise.
- a) Eğitim programına ne zaman katıldınız? Yıl
- b) Nerede katıldınız?
- c) Eğitimin süresi ne kadardı? Saat

BÖLÜM II

<i>Bu bölümde sizden. orta sütunda yer alan. "Sürdürülebilir Liderlik" ile ilgili ifadeleri okuduktan sonra. bu ifadelerin okulunuzda ne düzeyde uygulandığını ölçek üzerinde size uygun gelen seçeneğin altındaki kutunu içerisine X işarati koyarak belirtmeniz istenmektedir.</i>	I.Sütunda belirtilen ifadeler ne düzeyde uygulanmaktadır.				
	Hiç	Az	Orta	Büyük ölçüde	Tamamen
Okulumuzda;	1	2	3	4	5
1. Yönetim. okulun en güçlü ve ortak amacının tam ve kapsamlı öğrenmeyi sağlamak olduğunu vurgular.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Yönetim. öğrencilerin tam ve kapsamlı öğrenmeleri için tüm paydaşları (Öğrenciler. veliler. öğretmenler. yöneticiler....) eğitim öğretim faaliyetlerine katılımını teşvik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Yönetim. okulda yapılan tüm etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkısını gözetir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Yönetim. tam ve kapsamlı öğrenmenin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için çaba sarf eder.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Yönetim. okulda tam öğrenmenin gerçekleşmesi için işlevsel okur-yazarlığa önem verir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Yönetim. öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalarını destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Yönetim. test sonuçlarına göre değil öğrenmeye odaklı başarı değerlendirmesini destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yönetim. öğretmenlerin farklı eğitim teknoloji ve materyallerini kullanmalarını özendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Yönetim aniden değişse bile kurum içinden yönetim boşluğunu dolduracak öğretmen her zaman bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Yönetim sürdürülebilir liderliği sağlamak için örgüt içerisinde yetkilerini paylaşır.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Yönetim tüm eğitsel faaliyetlerde devamlılığa vurgu yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Yönetim karar alma süreçlerine çalışanları dahil eder.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Yönetim. paydaşların (aile ve öğretmen) okulla ilgili karar alma sürecine katılımını destekler.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Yönetim. öğrenciler arasında din. dil. ırk ayrımı yapmaksızın hem kendi öğrencilerin hem de çevre okulları öğrencilerin faydalanabileceği eğitim öğretim faaliyetleri düzenler.	☐	☐	☐	☐	☐

Okulumuzda;	I.Sütunda belirtilen ifadeler ne düzeyde uygulanmaktadır.				
	Hiç	Az	Orta	Büyük ölçüde	Tamamen
	1	2	3	4	5
15. Yönetim. okulun tek lideri olmak yerine liderliği paylaşır.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Yönetim. öğretmenlerin okul içinde bir lider gibi hareket etmelerini ve hissetmelerini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Yönetim. vizyon ve misyon belirleme sürecinde tüm paydaşların düşüncelerine başvurur.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Yönetim. okul içinde ve dışında bilgi paylaşımını arttırmak için çaba sarf eder.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Yönetim. sahip olduğu kaynakları sadece kendi okulu için değil çevre okulları için de kullanır.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Yönetim. standart müfredat yerine tüm öğrencilere hitap eden esnek ve kolay müfredat geliştirmeyi teşvik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Yönetim. tüm paydaşlarla açık ve etkili iletişim kurar.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Yönetim. çevre okullarla sürekli etkileşim içinde olarak eğitim ve öğretimde toplumsal gelişme için çaba sarf eder.	☐	☐	☐	☐	☐
23. Yönetim sahip olunan farklılığın gelişimi için çaba sarf eder.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Yönetim tüm paydaşların farklı ihtiyaçlarını dikkate alır.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Yönetim sosyo-kültürel farklılıkları bir zenginlik olarak görür.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Yönetim bireysel farklılığa saygı duyar ve onlardan faydalanmasını bilir.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Yönetim öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasını teşvik eder.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Yönetim pozitif enerji ile çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda hareket etmelerini sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Yönetim okulun fiziki şartlarının iyileştirmek için çaba sarf ederler.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Yönetim öğretmenlerin özgüvenini artırmak için onların görüşlerine önem verir.	☐	☐	☐	☐	☐
31. Yönetim okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları zamanında sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Yönetim eğitim ve öğretimle ilgili olan problemlerin çözümüne öncelik verir.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Yönetim insan ve madde kaynaklarını okulun öncelikleri doğrultusunda kullanır.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Yönetim okulda geçirilen zamanı öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde düzenler.	☐	☐	☐	☐	☐

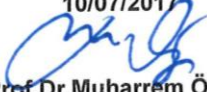
	I.Sütunda belirtilen ifadeler ne düzeyde uygulanmaktadır.				
	Hiç	Az	Orta	Büyük ölçüde	Tamamen
	1	2	3	4	5
<i>Okulumuzda;</i>					
35. Yönetim güven duygusunun hakim olduğu bir ortam yaratır.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Yönetim geçmişten bugüne süre gelen faaliyetleri geliştirilerek devam ettirir.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Yönetim geleceği inşa ederken geçmişte yaşananlardan ders çıkarır.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Yönetim geçmişten gelen okul değerlerine önem verir.	☐	☐	☐	☐	☐
39. Yönetim uzun yıllar bu okulda çalışmakta olan personelin okulla ilgili bilgi ve tecrübelerinden yararlanır.	☐	☐	☐	☐	☐
40. Yönetim okulun örgüt kültüründe önemli olan simge ve objeleri vurgular.	☐	☐	☐	☐	☐

KATKINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM.

EK F**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ****Karar Tarihi : 10/07/2017****Toplantı Sayısı : 12****Karar Sayısı : 205**

205-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teşfiki yüksek lisans öğrencilerinden **Sami Yollu**'nun "Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili 15/06/2017 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Yönetimi ve Teşfiki yüksek lisans öğrencilerinden **Sami Yollu**'nun "Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Stratejilerini Uygulama Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili çalışmasının, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR**10/07/2017**
Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK G
SAMİ YOLLU
(ÖZGEÇMİŞ)

İletişim:

E-posta: samiyollu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Diplomalar			
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Türkiye/Gazi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Tezsiz)	Türkiye/Gazi Üniversitesi	2013

YÜKSEK LİSANS PROJE BAŞLIĞI VE DANIŞMANI

Eğitim Kurumlarında Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşumu.

[Danışman: Prof. Dr. Temel ÇALIK]

BAZI İDARİ GÖREVLER

Müdür Yetkili Öğretmenlik	Yukarı Haydan Köyü İlkokulu Diyarbakır/Eğil [2006-2010]
Müdür Yardımcılığı	Nuh Eskiyan İlkokulu Ankara/Keçiören [2012-2013]
Müdür Yardımcılığı	Pınarlı Cumhuriyet İlk/Ortaokulu Antalya/Aksu [2015-2016]
Okul Müdürü	Pınarlı Cumhuriyet İlk/Ortaokulu Antalya/Aksu [2015-2016]
Müdür Yardımcılığı	Pınarlı Cumhuriyet İlk/Ortaokulu Antalya/Aksu [2017-....]

ÖDÜLLER

Takdir Belgesi	Diyarbakır/Eğil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. 2010
Teşekkür Belgesi	Diyarbakır/Eğil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. 2010
Teşekkür Belgesi	Antalya/Korkuteli Yaşar Sadi Tekin İlkokulu Müdürlüğü. 2014