

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KUANTUM LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL ZEKÂ DÜZEYİNE ETKİSİ
(ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**THE IMPACT OF QUANTUM LEADERSHIP BEHAVIOURS
OF SCHOOL PRINCIPALS ON ORGANIZATIONAL
INTELLIGENCE LEVEL
(THE SAMPLE OF ZONGULDAK PROVINCE)**

Selçuk TURAN

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi,

Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Selçuk TURAN'ın hazırladığı "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Filiz BİLGE

Üye (Danışman) Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Üye Doç. Dr. Mehmet YILMAZ

Üye Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZOğLU

Üye Doç. Dr. Sabri ÇELİK

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 14 / 02 / 2017 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 07/03/2018 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.


(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....

07.03.2017



Selçuk TURAN

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.


Selçuk TURAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında, sabırla ve hoşgörüyü benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, engin deneyimi, kültürü ve bilgisiyle kendisini her zaman örnek aldığım, hep iyiyi, daha iyiyi kendime hedef koymam noktasında beni her daim cesaretlendiren, çalışmalarıyla bana ilham kaynağı olan ve böylesine orijinal bir çalışmayı kendisiyle yürütme gururunu bana yaşatan çok kıymetli hocam, değerli danışmanım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde çalışmanın hep bir adım ileriye taşınması noktasında değerli görüş ve önerilerini benimle paylaşan sayın hocalarım Prof. Dr. Filiz BİLGE'ye, Doç. Dr. Mehmet YILMAZ'a, Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU'na ve Doç. Dr. Sabri ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince, danışmanım Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'le birlikte, "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeklerini" kullanmama izin veren ve bu tez için yeniden uyarlayan, aynı zamanda "Kuantum Liderlik Ölçeğini" birlikte geliştirdiğimiz Dr. Nihan POTAS'a ve genç bilim insanı, Doktorant Şuay Nilhan AÇIKALIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma, okul yöneticilerine ve adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ve elbette, söz verdiği üzere, beni her koşulda destekleyen, yanımda olan, sabrına ve hoşgörüsüne beni her zaman hayran bırakan, hayat arkadaşım, değerli eşim Güzide TURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ve gün gelip büyüdüklerinde, burada isimlerini okuduklarında, çok daha iyi çalışmalara imza atmalarına vesile olur ümidiyle oğullarım Kıvanç ve Kerem TURAN'a sevgilerimi sunuyorum.

Ankara, 2017

Selçuk TURAN

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KUANTUM LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖRGÜTSEL ZEKÂ DÜZEYİNE ETKİSİ (ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ)

Selçuk TURAN

ÖZ

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine olan etkisini, öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak İli ve bu ile bağlı Alaplı, Çaycuma, Devrek, Ereğli, Gökçebeş, Kilimli, Kozlu ve Merkez ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilerek 600 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla Erçetin, Potas, Açıkalin, Turan ve Bisaso (2016) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve Erçetin, Potas ve Açıkalin tarafından daha önceki çalışmalarında geliştirilen (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) ve bu tez için 2015 yılında yeniden kendileri tarafından uyarlanan ve kullanım izni verilen “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Her iki ölçeğin yapısı, kuramsal olarak daha önceden test edildiğinden ve geçerliliği kanıtlandığından, bu çalışma için araştırma kapsamında olmayan 200 öğretmen üzerinde bir pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öncelikle geçerliğe dönük olarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirliklerinin belirlenmesinde Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayıları ve maddelerin birbirleri ve ölçeğin toplam puanı ile madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarla, her iki ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ve görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının betimlenmesinde ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Daha sonra OYKLDÖ’nin ve ÇBÖZÖ’nin her bir boyutana göre, araştırma kapsamında belirlenen değişkenlerin kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Normal dağılıma uygun olmayan

puanlar için parametre dışı test istatistikleri yapılmıştır. Parametre dışı testlerde, değişkenin iki kategorisi arasında ki farklılığa bakmak için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla olduğundaki farklılığa bakmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren boyuta ise parametrik test istatistikleri uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's testi uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisini belirlemek amacıyla örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer taraftan, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı izlenmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin, önlisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin daha olumlu bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesine dönük olarak elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyini yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, örgütsel zekâ düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Kuantum fiziği, kuantum liderlik, zekâ, örgütsel zekâ, liderlik

Danışman: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇEİN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

THE IMPACT OF QUANTUM LEADERSHIP BEHAVIOURS OF SCHOOL PRINCIPALS ON ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE LEVEL (THE SAMPLE OF ZONGULDAK PROVINCE)

Selçuk TURAN

ABSTRACT

The current research is a descriptive study which aims to determine the impact of quantum leadership behaviours of school principals on the organizational intelligence level according to the perceptions of teachers. The study is designed with correlational survey models. The target population of the study consists of 2219 teachers who teach at upper-secondary schools located in the province of Zonguldak and the districts of it, Alaplı, Caycuma, Devrek, Ereğli, Gökçeşey, Kilimli and Kozlu in the academic year 2015/2016. 600 teachers have been included in the sampling size.

Two scales, "The Quantum Leadership Behaviours of School Principals" which is developed by Erçetin, Potas, Açıkalin, Turan and Bisaso (2016) and 'Multi-Dimensional Organizational Intelligence' which is developed in their previous studies (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) and updated by Erçetin, Potas, and Açıkalin for this thesis in 2015 have been used in order to gather data. Necessary permits have been taken so as to use the scales. Since the construct validity was tested and proved hypothetically beforehand, a pre-testing was held with the participation of 200 teachers who were not included in the sampling. Regarding the data which were obtained confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. The goodness of fit indexes generated by CFA verified the items of scales. The Cronbach's Alpha reliability coefficients and item total correlations were calculated for each item and the total score of the scale. As a result, it was ensured that the scales and their sub dimensions were reliable and valid. In order to determine the perception of teachers about the quantum leadership behaviours of principals and the organizational intelligence level of their current schools, arithmetical mean and standard deviation were used. Then, Kolmogorov-Smirnov test was conducted to find out whether the scores of variables in their groups were distributed normally or not in each dimensions of QL BSP and MOI scales. Non parametric methods were used for the items which are not distributed normally. In non parametric tests,

Mann Whitney U was used to test the difference variable between two categories, Kruskal Wallis was used to test the difference of variable among more than two categories. Parametric test were used for normally distributed ones. Levene's test was also used for the homogeneity. Moreover, regression analysis, in which organizational intelligence level was taken as dependent variable, was used in order to determine the predictivity level of quantum leadership behaviours on organizational intelligence level.

According to the findings of the study, it is concluded that school principals mostly exhibit quantum leadership behaviours based on the perceptions of teachers' perceptions. It is understood that the perceptions of teachers do not have significant difference statistically according to gender, subject field and experience of teachers. On the other hand, it is discovered that the perceptions of teachers about the quantum leadership behaviours of principals are differentiated significantly. Teachers who have a bachelor's degree have more positive perceptions than the ones who have masters and doctoral degrees. The perception of teachers about their current schools' level of organizational intelligence level is high. It is also seen that there is not a statistically significant difference in the perceptions of teachers about their current school organizational intelligence level according to their gender, subject matter field and experience. Lastly, it has been concluded that quantum leadership behaviours of principals significantly affect the organizational intelligence level. In other words, it can be said that school principals' quantum leadership behaviors are a significant predictor of organizational intelligence.

Keywords: Quantum physics, quantum leadership, intelligence, organizational intelligence, leadership

Advisor: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Liderlik Tanımları	10
2.3. Liderlik Yaklaşımları	13
2.3.1. Özellikler Yaklaşımı	13
2.3.2. Davranışsal Yaklaşımlar.....	16
2.3.3. Durumsallık Yaklaşımları.....	17
2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları	22
2.4.1. Dönüşümcü Liderlik	22
2.4.2. Otantik Liderlik	25
2.4.3. Kuantum Liderlik Paradigması	27
2.4.3.1. Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır	39
2.4.3.2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez.....	39
2.4.3.3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği.....	39
2.4.3.4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	40
2.5. Zekâ	40
2.5.1. Zekâ Tanımları.....	41
2.5.2. Zekâ Kuramları	45
2.5.2.1. Triarşik Zekâ Kuramı	45
2.5.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	48
2.5.2.3. Biyoekolojik Zekâ	51
2.5.3. Örgütsel Zekâ	52

2.5.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Zekâ.....	64
2.6. İlgili Araştırmalar.....	67
2.6.1. Kuantum Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	67
2.6.2. Kuantum Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	67
2.6.3. Örgütsel Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	68
2.6.4. Örgütsel Zekâ ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
3. YÖNTEM.....	74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	74
3.2. Evren ve Örneklem	74
3.3. Verilerin Toplanması	76
3.3.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği.....	76
3.3.2. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği	81
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	88
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi	89
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	94
4.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	94
4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algıların Karşılaştırılması	95
4.1.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması.....	96
4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algıların Karşılaştırılması.....	99
4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Algılarının Karşılaştırılması	101
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıların Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	103
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süreleri Açısından Karşılaştırılması.....	104
4.2. Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Belirli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	105
4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	107
4.2.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	108
4.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Göre Karşılaştırılması	111
4.2.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..	113
4.2.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının, Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması	114
4.2.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Çalışma Süreleri Açısından Karşılaştırılması.....	116
4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	118

5. SONUÇ ve ÖNERİLER	122
5.1. Sonuçlar.....	122
5.2. Öneriler.....	126
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	126
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	127
KAYNAKÇA.....	128
EKLER DİZİNİ	138
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	139
EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	140
EK 3. OYKLDÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ	141
EK 4. ÇBÖZÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ	142
EK 5. NORMALLİK TESTİ SONUÇLARI	143
EK 6. REGRESYON ANALİZİ NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMLARININ İNCELENMESİ.....	154
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU	156
ÖZGEÇMİŞ	158

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1.: Liderlik Tanımları	11
Çizelge 2.2.: Yulk'a Göre Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Temel Özellikler	13
Çizelge 2.3.: Liderlik Özellikleri ve Nitelikleri Çalışmaları	15
Çizelge 2.4.: Grup ve Bireysel Problemlere Yönelik Karar Alma Modelleri.....	21
Çizelge 2.5.: Newton ve Kuantum Fiziğine Göre Dünya.....	30
Çizelge 2.6.: Newton ve Kuantum Paradigmaları Arasındaki Temel Farklılıklar	31
Çizelge 2.7.: Kuantum Liderliğin Temel Boyutları ve İlgili Stratejiler	38
Çizelge 2.8.: Klasik ve Kuantum Fiziğine Dayalı Olarak Liderlik Varsayımları	38
Çizelge 2.9.: Zekâya İlişkin Alternatif Metaforlar.....	43
Çizelge 2.10.: Bireysel ve Örgütsel Zekânın Fonksiyonel Olarak Karşılaştırılması	59
Çizelge 2.11.: Örgütsel Zekâya İlişkin Teorik Modeller Varsayımlar ve Ölçümler...61	
Çizelge 2.12.: Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları	65
Çizelge 2.13.: Okulların Dokuz Zekâ Türüne İlişkin Kavramlar, İlkeler ve Özellikler	66
Çizelge 3.1.: İlçelere Göre Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı	75
Çizelge 3.2.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	80
Çizelge 3.3.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	81
Çizelge 3.4.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	86
Çizelge 3.5.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği ile Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları	88
Çizelge 3.6.: Örnekleme Ulaşma Oranına Yönelik Bilgiler	89
Çizelge 3.7.: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Betimsel Bilgiler	90
Çizelge 3.8.: Alt Problemlere Yönelik Veri Toplama Araçları ve Çözümlemesi ...93	
Çizelge 4.1.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N= 557).....	94
Çizelge 4.2.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Çizelge 4.3.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	97

Çizelge 4.4.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	100
Çizelge 4.5.: Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	101
Çizelge 4.6.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	103
Çizelge 4.7.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürüyle Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	105
Çizelge 4.8.: Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N= 557).....	106
Çizelge 4.9.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	108
Çizelge 4.10.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	109
Çizelge 4.11.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	112
Çizelge 4.12.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	114
Çizelge 4.13.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	115
Çizelge 4.14.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları	117
Çizelge 4.15.: Örgütsel Zekâ Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	119

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Durumsal Liderlik Modeli (Blanchard, Zigarmi & Zigarmi, 1985).....	19
Şekil 2.2. Yol-Amaç Liderlik Teorisi Nedensel İlişki Modeli (Yukl, 2009)	20
Şekil 2.3. Dönüşümcü Liderlik Modeli (Northouse, 2013).....	25
Şekil 2.4. Kuantum Fizikindeki Gelişmeler (Tegmark & Wheeler, 2001)	29
Şekil 2.5. Kuantum Becerileri Modeli (Shelton & Darling, 2001).....	33
Şekil 2.6. Örgütsel Zekânın Bilgi Fonksiyonları (Liebowitz, 1999).....	54
Şekil 2.7. Örgütsel Zekânın Yedi Boyutu (Albrecht, 2002)	56
Şekil 2.8. Örgütsel Zekânın Bilişsel Alt Sistemleri (Halal, 1998).....	60
Şekil 2.9. Örgütsel Zekânın Bilişsel Alt Sistemleri (Choo, 1995)	62
Şekil 2.10. Falletta'nın Örgütsel Zekâ Modeli (Falletta, 2008)	63
Şekil 3.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği Yol Şeması (N=187)	79
Şekil 3.2. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Yol Şeması (N=187)	85
Şekil EK.1. Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Histogram Grafiği	154
Şekil EK.2. Standardize Edilmiş Artık Değerler İle Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Saçılma Grafiği	155

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
β	: Beta Katsayısı
ÇBÖZÖ	: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LMP	: Lider Motivasyon Profili
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
N	: Sayı
OYKLDÖ	: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği
r	: Korelasyon Katsayısı
S	: Standart Sapma
\bar{x}	: Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yeni bin yılda örgütler, her geçen gün daha fazla eş zamanlı ve çok yönlü olayları, olguları ya da problemleri bir arada yaşayan etkileşim alanı haline gelmiştir. Örgütün iç ve dış çevresiyle yürüttüğü bu etkileşimin yoğun, karmaşık ve kestirilemez nitelikte olduğu izlenmektedir. Bu yöndeki tartışmaların odağında, klasik fiziğin makineyi anımsattığı yaşam biçimine karşın, yaşayan sistemlere dikkat çeken kuantum teorisinin kesiklik, belirsizlik ve olasılık gibi anahtar kavramları yer almaktadır.

Geçtiğimiz yüzyılın başlarında ortaya çıkmaya başlayan kuantum teorisi, yeni bir teoriden öte, fizik alanında yeni bir sistemin keşfi anlamına geliyordu. Doğaya ilişkin algımızı yeniden şekillendiren kuantum mekaniği bize, fiziğin temelinde belirsizlikleri, olasılıkları, mekansızlığı tanıttı (Müller & Wiesner, 2001). 19. Yüzyılın sonlarına doğru, foto-elektrik etki, mor ötesi çöküş, Gibbs çelişkisi ve benzer bir dizi fizik olayının açıklanmasında klasik fiziğin yasalarının yetersiz kaldığı görülmüştür (Altın, 2006, s. 2). Bu durum, fizik alanında çalışan bilim insanlarını, klasik fiziğin yerini alabilecek yeni teoriler üretme noktasında cesaretlendirmiştir. 1900 yılında ünlü Alman Fizikçi Max Planck ışığın, bilinenin aksine sürekli bir akış halinde olmadığını, kuantum adı verilen kesikli, enerji paketleri formunda olduğunu açıklayarak, kuantum fiziğinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir (Erçetin, 2000, s. 74). Planck'in teorisi her ne kadar Newton fiziğinin yasalarına aykırı görünse de, olgular kusursuz bir biçimde açıklanıyordu (Taslaman, 2008). Bu durum aynı zaman da hakim paradigma olan Newton fiziğinin enerjinin sürekli olduğunu savunan ilkesine karşı yeni bir kavramı; "kesiklik" kavramını ortaya koyarak tartışmaya yeni bir boyut getirmiştir. Diğer taraftan, kuantum olarak adlandırılan enerji paketlerinin hem dalga, hem de parçacık davranışı sergilemesi (Peat, 1991), kuantum fiziğinin dalga-parçacık ikilemine de temel oluşturmuştur. 1905 yılında

Einstein, Planck'in çalışmasından yola çıkarak radyasyonun enerjisi fotonlar ya da öbekler yardımıyla taşıdığı tezini ortaya koyan foto-elektrik etki adlı çalışmasını yayınlamıştır. Benzer biçimde Rutherford da, 1911 yılında günümüz atom teorisinin temelini oluşturan, atomların pozitif yüklü çekirdeğin etrafında dönen elektronlardan oluştuğu fikrini ortaya atarak, kuantum teorisine katkıda bulunmuştur (Tegmark & Wheeler, 2001). Takip eden yıllarda, Einstein (özel görelilik kuramı), Broglie (dalga-parçacık ikilemi), Bohr (atom teorisi kuramı), Heisenberg (belirsizlik ilkesi), Rutherford (atom modeli), Schrödinger (dalga fonksiyonu), Gibbs ve Compton gibi bilim adamları kuantum fiziğine katkıda bulunarak geliştirilmesini sağlamışlardır (Bohm, 1989; Dirac, 1981; Erçetin, 2000; Herbert, 1985; Loudon, 1983; Peat, 1991; Zohar, 2007).

Kuantum fiziği, gecenin gündüzden farklı oluşu gibi çarpıcı bir biçimde klasik fizikten farklıdır. Kuantum fiziği, elektronların, protonların, nötronların ve quanta olarak adlandırılan daha küçük partiküllerin hareketlerini inceler. Klasik fizik ise fiziki objeleri inceler. Dolayısıyla bu iki mekanik, dünyanın atomaltı seviyede işleyişine ilişkin farklı yasalara sahiptir. Örneğin, klasik fiziğin yasalarına göre cisimler kesintisiz bir şekilde hareket ederler. Buna göre, eğer bir obje düz bir doğruya hareket ediyorsa, dıştan gelen bir müdahale olmadıkça bu hareketini sonsuza dek sürdürür. Harekete ilişkin bu temel kural günlük hayatta kusursuz bir şekilde işler ve bizim, tüm evrenin süreklilik gösteren, sabit ve öngörülebilir bir yapıda olduğu fikrine kapılmamıza neden olur. Ancak bu varsayım doğru değildir. Atomaltı dünyada partiküllerin hareketleri süreklilik göstermez. Aksine bu partiküller beklenmedik ve açıklanamayan kuantum sıçramaları yaparlar. (Shelton, 1999, s. 2). Oysa Newton yasaları, atomların her birinin diğerinden izole edilmiş olduğunu ve içine girilemeyen sınırları olduğunu varsayar (Zohar, 1998).

Çoğu insan, liderlik ve fizik arasındaki bağlantıyı kurmakta zorlanır. Liderlik ve fizik ortak bir odak noktada birleşir. Fizik dünyanın nasıl çalıştığını tanımlayan enerji, madde ve hareket durumlarını açıklar. Benzer bir yolla liderlik, insan enerjisini harekete geçiren ve eyleme dönüştüren bir güçtür. Bu yüzden liderlik, bir nevi insan fiziğinin uygulaması olarak görülebilir. Klasik fiziğin varsayımları tam ve eksiksiz bir liderlik tanımı yapmakta yetersiz kalmaktadır. İşte kuantum liderlik bu eksikliği tamamlamaktadır.

Erçetin (2000), kuantum liderlik paradigmasını, klasik fizikle karşılaştırarak dört boyutta açıklamıştır. Erçetin'in sınıflamasına göre kuantum liderlik paradigmasının ilk boyutu, kuantum fiziğinin parça-dalga ikilemini dayandırılan liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, varsayımını içerir. Erçetin (2000, s. 78)'e göre cisimlerin aynı anda hem dalga, hem de parçacık özelliği taşıması, kuantum liderlik bağlamında lider-izleyen ikileminde bir etkileşim alanı olarak varsayılabilir. Bu etkileşim alanı ortak bir bütünü oluşturur. Lider ve izleyenler bu etkileşim alanını, örgütün ortak amaçlarına ulaşma noktasında etkin bir şekilde yönetebilmelidir. Ne lider tek başına, ne de izleyenler lider olmadan örgüt için sürdürülebilir bir fayda sağlayamayacağını bilir (Porter-O'Grady ve Malloch). Erçetin (2000), kuantum fiziğinin belirsizlikler ve olasılıklar varsayımından hareketle kuantum liderlik paradigmasının, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez varsayımını kurgulamıştır. Newton mekaniğinin doğrusal yasalarının aksine, kuantum fiziği, enerjinin öngörülemez yönlerde zamansız ve düzensiz bir biçimde, quanta adı verilen enerji paketleri şeklinde hareket ettiğini varsayar. İşte bu durum kuantum liderlik bağlamında liderliğin, öngörülemez, yapılandırılmaz ve kestirilemez gerçekliğini yansıtır (Erçetin, 2000). Zohar (1998)'a göre kuantum liderin, klasik liderden farklı olarak belirsizliği bir fırsat olarak algılanması ve örgütlerin de belirsizliğe olanak verecek biçimde yapılandırılması gerekir. Belirsizlik, risklerle birlikte potansiyelleri ve fırsatları da getirir. Erçetin (2000)'in kuantum liderlik varsayımlarından bir diğeri ise, liderlik olgusunun kesikliliği boyutudur. Kuantum fiziğine göre enerji kesikli olarak hareket eder, süreklilik göstermez. Kuantum liderlik açısından bu durum liderin izleyenlerle liderliği paylaşması ve aynı zamanda onları desteklemesi anlamına gelir. Lider, şartlar oluştuğu zaman izleyenlere yetki devredebilir. (Erçetin, 2000). Kuantum liderliğe ilişkin son varsayım ise, liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır, şeklindedir. Kuantum fiziği, bir maddeye uygulanan kuvvetin belli miktardaki enerjiyi belirli bir noktaya kadar arttırabileceğini, bu kırılma noktasından sonra kuvvet ne kadar arttırılırsa arttırılsın, enerjinin artmayacağını söyler. Bu varsayıma göre, liderin sahip olduğu gücü izleyenleri etkileme aracı olarak kullanmasıyla ilgilidir. Tıpkı enerjide olduğu gibi, liderin etkileme aracı olarak kullanacağı güçte, izleyenlere belli bir noktaya kadar etki eder. Bu noktada lider, farklı bir etkileşim alanı yaratmalıdır. Karşılıklı saygı, güven, hoşgörü, bağlılık gibi unsurlar, bu etkileşim

alanı için uygun olacaktır. Böylece lider ve izleyenler bütünleşebilirler (Erçetin, 2000).

Erçetin'in sınıflamasında ortaya çıkan maddeler bize, aslında disiplinler arası uyarlamaların; biraz daha açmak gerekirse, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi çalışma prensipleri açısından farklılıklara sahip olan iki farklı disiplinin etkileşiminin ne denli özgün ürünler ortaya koyabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Bir tarafta modern fiziğin temel yasaları, diğer tarafta bu yasalardan hareketle boyutlandırılan yeni bir liderlik paradigması. Planck'in enerjinin klasik fiziğin yasalarıyla açıklandığı gibi süreklilik göstermeden kesikli olarak hareket ettiğini ortaya koyarak başlattığı kuantum teorisi, Erçetin (2000)'in öncülüğünde yeni bir liderlik formunun ortaya çıkmasını olanaklı kılmıştır.

Erçetin dışında Shelton ve Darling (2001), kuantum fiziğinin varsayımlarından yola çıkarak Kuantum Becerileri Modeli adını verdikleri; kuantum davranış, kuantum hissediş, kuantum güven, kuantum görüş, kuantum biliş, kuantum düşünme ve kuantum oluş, gibi yedi beceriyi içeren bir model geliştirmiştir. Benzer biçimde Lazaridou ve Fris (2008)'de kuantum liderliği bağlamsallık ve birlikte geliştirme, katalizör, açık kaynak kültürü ve uyarılmış düşünce, olmak üzere üçlü bir perspektifte açıklamaya çalışmışlardır. Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun (2000) 'da kuantum liderliği liderlik ilişkileri, liderlik etkisinin kaynağı ve belirsizlik olarak üç ayrı boyutta açıklamıştır.

Yeni bilim olarak da adlandırılan kuantum fiziği, evrenin işleyişine ve yasalarına ilişkin yüzyıllarca sahip olduğumuz ve sonraki nesillere aktardığımız bilgiyi derinden sarsmıştır. Öyle ki, maddenin en küçük yapı taşı olarak bilinen ve içine girilemeyen kesin sınırları olduğu öne sürülen atomun, aslında atomaltı dünyanın belki de sadece başlangıcı olabileceği anlaşılmıştır. Enerjinin aslında sürekli olarak bir hareket ivmesinde olmadığı, zamansız, öngörülemeyen, kestirilemeyen sıçramalar yaptığı ortaya koyulmuştur. Hakim paradigma olarak pek çok alanda olduğu gibi örgüt ve yönetim alanında etkileri yüzlerce yıl hissedilen klasik fiziğin mekanik mantığı sorgulanmaya başlanmıştır. Kuantum mekaniği, sürekli değişen ve dönüşen dünyamızda, karmaşık yapılara, belirsizliklere ve örgüt hayatında ihtiyaç duyulan yeni becerilere işaret etmektedir (Shelton & Darling, 2001). Bu bağlamda örgütler böyle bir çevrede, varlıklarını sürdürebilecek, rekabet

edebilecek ve örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilecek yeteneklere, zekâyâ ihtiyaç duyarlar.

Örgütlerin de, insanlar gibi bir zekâyâ sahip oldukları fikri, neredeyse çeyrek asırdır tartışılmalan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Grup zekâsı, yarışmacı zekâ ve kolektif zekâ gibi kavramların, örgütsel zekâ ile eşdeğer tutulduğunu gösteren çalışmalar vardır. Ancak bu kavramların doğrudan örgütsel zekâyı temsil etmediği söylenebilir (Erçetin, 2001, s. 32). Her ne kadar örgütsel zekânın tam olarak ne olduğuna ilişkin üzerinde net bir şekilde uzlaşılmalan bir tanım olmasa da, çoğu araştırmacı tarafından, örgütün varlığını sürdürebilmek ve çevresine uyum sağlayabilmek için bilgi üretme ve bu bilgiyi kullanabilme yeteneği olarak ifade edildiğini söyleyebiliriz (Albrecht, 2002; Erçetin, 2001, 2004a, 2004b; Glynn, 1996; Halal, 1998; Kull, 1997). Örgütsel zekâ ile ilgili yapılan çalışmaların, zeki örgütleri, diğer örgütlerden ayırt eden özellikler, örgütsel zekânın boyutlandırılması, örgütsel zekâyâ ait yetenekler, teorik modeller ve eylemsel boyutlarına yönelik alan araştırmaları temelinde şekillendiği anlaşılmaktadır (Albrecht, 2002; Choo, 1995; Erçetin, 2001, 2004a, 2004b, 2009, 2012; Erçetin ve Demirbulak, 2002; Faletta, 2008; Glynn, 1996; Halal, 1998; Liebowitz, 1999; MacGilchrist, 2004; Minch, 1990; Schwaninger, 2001; Terenzini, 1993; Veryard, 2016).

Schwaninger (2002, s. 2)'a göre zeki örgütleri diğer örgütlerden ayıran dört temel beceri vardır. Bunlardan ilki, zeki örgütlerin, kendilerini dış uyarıcıların bir işlevi olarak değiştirebilmesidir. İkinci olarak, zeki örgütler çevresini etkiler ve şekillendirir. Zeki örgütün ayırt edici bir diğer özelliği ise, gerekirse yeni bir çevre bulmaları, ya da buldukları çevrede kendilerini yeniden şekillendirebilmeleridir. Son olarak zeki örgütler, çevrelerinin gelişimine ve yaşama becerilerine katkıdeğer katkılar yaparlar. Benzer bir yaklaşımla Veryard (2016) ise zeki örgütlerin sahip olması gereken becerileri; karmaşık durumları anlamlandırma ve buna uygun davranma, çevredeki değişkenleri okuyabilme ve bu doğrultuda davranma, amaca uygun bilgi üretme, geliştirme, paylaşma ve kullanma, geçmiş yaşantılardan öğrenme, olarak tanımlamıştır. Örgütsel zekâyı, örgütün hayatta kalması için gereken yeteneklerin bütünü ve kullanımını olarak tanımlayan Erçetin (2001, s. 58), bahsi geçen yetenekleri aşağıda ki gibi sıralamıştır.

1. Eylem ve tepkide çabukluk

2. Değişen durumlara uyum sağlayabilme
3. İşleyişte esnek ve rahat olabilme
4. Sezebilme ve öngörülü olabilme
5. Açık fikirli olabilme
6. Hayal gücünü kullanabilme
7. Yenilenebilme

İlgili alanyazın incelendiğinde, örgütsel zekâ ve kuantum liderlik konularında ayrı ayrı yapılan araştırmalara rastlanabilir. Bunun yanında çeşitli örgütsel davranış boyutlarıyla, farklı liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar da mevcuttur. Ancak, alanyazında, kuantum liderlik ve örgütsel zekâ arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Türkiye’de, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisini konu alan bu araştırmanın diğer araştırmalardan farklılaşan yönlerini ayırmakta fayda var. Bu araştırmanın, kuantum liderlik ve örgütsel zekâ konularındaki yeni gelişmeleri ve güncel araştırma sonuçlarını içerdiği söylenebilir. Bu yönüyle araştırmanın sonuçları itibarıyla sonraki araştırmalara dönük katkılar sağlaması ve aynı zamanda politika yapıcılara ve alan uzmanlarına farklı bakış açıları sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına dayalı olarak okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, örgütsel zekâ düzeyine olan etkisini ortaya koymaktır. İlgili alanyazında, kuantum liderlik ve örgütsel zekâ ile ilgili çeşitli örgütsel davranış boyutlarını ele alan çok az sayıda çalışma yer almaktadır. Alanyazın tarandığında, bu çok az sayıda yürütülen çalışma arasında, kuantum liderlik ve örgütsel zekâ konularını birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın özgün bir çalışma olduğu söylenebilir. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal temellerini, Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin’in (1998, 2001), kuantum liderlik paradigması ve Erçetin, Potas ve Açıkalin tarafından daha önceki çalışmalarında geliştirilen (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) ve son olarak bu tez için 2015 yılında güncellenen Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ

Ölçeğinin eylemsel boyutları oluşturmaktadır. Bu temellere dayalı olarak irdelenen ve alanyazına katkı sağlayacağı beklenen “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi” konusu araştırılmıştır.

Liderliğe, farklı bir bakış açısıyla yaklaşan kuantum paradigmasının son yıllarda gittikçe artan bir oranda ele alındığı görülmektedir. Bunun bir nedeni de, çok yönlü ve çok boyutlu bir değişim ve dönüşümün merkezinde yer alan günümüz eğitim örgütlerine yönelik toplumun, gereksinim duyduğu kültürel, siyasal ve ekonomik ilerlemeyi ne ölçüde karşılayabildiği sorunsalı, politika yapıcılarının, uygulamacıların ve araştırmacıların sürekli gündeminde olan bir konu olmasıdır. Bu çerçevede, okul müdürünün hangi davranışlarının kaosu kısıynda yer alan kendi örgütlerinin gelişimine dönük doğrudan ya da dolaylı katkılarının incelenmesine yönelik pozitif yönde bir ivme katacağı noktasında yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarının, bu ihtiyacı karşılamaya dönük katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca, konu, cinsiyet, kıdem, çalışma süreleri vb. değişkenler açısından ele alınıp, gruplar arası karşılaştırma olanağı sunulmuştur.

Öte yandan çalışma kapsamında, örgütsel zekâ düzeyi ile alt boyutlarının kuantum liderlik davranışları açısından ne yönde bir değişim gösterdiğine yönelik bulgular ortaya koyulmuştur. Bu sayede, kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu çerçevede araştırma sonuçlarının ileriki araştırmalara yönelik ciddi kanıtlar taşıması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi nedir?

1.4. Alt Problemler

Araştırma problemine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir? Bu durum öğretmenlerin;

- a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Mesleki kıdem,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Okuldaki görev süresi,
 - f. Okul müdürüyle çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyi nedir? Bu durum, öğretmenlerin;
- a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Mesleki kıdem,
 - d. Eğitim durumu,
 - e. Okuldaki görev süresi,
 - f. Okul müdürüyle çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürünün kuantum liderlik davranışları, örgütsel zekânın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Sayılılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendilerine verilen anketlere samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

1. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ili ve İlçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını ve örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan iki ölçekle sınırlıdır.
3. Araştırma, yalnızca Zonguldak ili ve ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Kuantum Liderlik: Yeni bilim olarak da adlandırılan kuantum fiziğinin varsayımlarına dayandırılarak açıklanan liderlik davranışı.

Örgütsel Zekâ: Örgütün, varlığını sürdürebilmek ve çevresine uyum sağlayabilmek için geliştirdiği yetenekler ve bu yetenekleri kullanabilme kabiliyeti.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlıkta, ilgili alanyazın bağlamında, araştırmanın problemini tanımlamak, ortaya koymak ve araştırmadan elde edilen bulguları yorumlamak için oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Liderlik Tanımları

Rosenbach ve Taylor (1984), liderliğin günümüz dünyasında en çok çalışılan ve araştırılan, bunun yanında en az keşfedilen kavramlardan biri olduğunu dile getirmektedir. Liderliğe ilişkin literatür bu olgunun pek çok araştırmacı tarafından incelendiğini, tanımlandığını, üzerinde fikir yürütüldüğünü ve bu sürecin bir asra aşkın süredir devam ettiğini gösterir niteliktedir. Liderlik tanımlarının gösterdiği çeşitlilik ve fazlalık, bu kavramın bireyin ve örgütün gereksinimlerine ve çağın ekonomik, sosyal ve siyasal problemlerine yönelik olarak tekrar ve tekrar tanımlanma gereği duyulan canlı bir alan olduğuna yönelik algıyı destekler niteliktedir. Liderlik tanımlarına ilişkin farklı bir tespit yapan Stogdill (1974, s. 7), hemen hemen liderliği tasvir eden kişi sayısı kadar liderlik tanımının varlığına dikkat çekmektedir. Liderliği, anlaşılması güç ve mistik bir olgu olarak tanımlayan Campbell (1984) aynı zamanda liderliğin istek üzerine diğer insanlarda oluşturulması zor bir özellik olduğunu vurgular.

Cohen (1990, s. 83)'e göre liderlik, üstlerin bir sorumluluğu ve amacı gerçekleştirmek için insanların başarımlarını etkileme yöntemidir. Liderlik bir kişinin veya topluluğun faaliyetlerini ortak bir amaca yöneltme hareketidir (Hemphill & Coons, 1957, s. 7). Liderlik geçmişte komplike bir alan olmuştur ve çeşitli dönemlerde pek çok kavramla bütünleştirilmiştir (Bass, 2008). Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde, yüreklilik, doğruluk ve itibar gibi kelimelerle ifade edilen liderlik, 1960'larda grup dinamikleri, yirminci yüzyılın sonlarında ise ortak paydaya yönelik lider-izleyen kavramlarıyla özdeşleşmeye başlamıştır (Hollender & Offerman, 1990, s. 83).

Liderler, çalışanların beklentilerine ve hayallerine hayat verirler. Ayrıca liderler, çalışanlarının geleceğin fırsatlarını fark etmelerine ilham kaynağı olurlar (Kouzes & Posner, 2007). Liderlik, örgütlenmiş bir topluluğun faaliyetlerini ortak amaca

ulaşmak için etkileme davranışıdır (Jacobs & Jakues, 1990, s. 281; Rauch & Behling, 1984, s.46).

Bass (2008), günümüzde liderliğe ilişkin altı önemli noktanın varlığından bahseder:

1. Liderlik, sadece en üst konumdaki yöneticilerinin sahipliğinde değildir.
2. Liderlik astlara kusursuz olabilme imkânı verir.
3. Liderlik ve yöneticilik birbirinden farklıdır.
4. Liderliğin kritik ve hümanist bir boyutu vardır.
5. Liderler, farklı kabiliyetler, özellikler ve yetiler kullanarak bütüncül bir davranış sergileme gereksinimi duyarlar.
6. Liderlik, değişimi sezinlemenin, ortaya çıkarmanın ve devam ettirmenin ustalık yöntemidir.

Erçetin (2000), *Lider Sarmalında Vizyon* adlı eserinde, 1900'lü yılların başından sonuna kadar yapılan liderlik tanımlarını ortaya koymuştur. Bu tanımlardan bazıları Çizelge 2.1.'de gösterilmektedir.

Çizelge 2.1.: Liderlik Tanımları

Yıl	Liderlik Tanımları
1902	Liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir. (C.H. Cooley)
1911	Liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir. (F.W.Blackmar)
1924	Liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir. (F.S.Chapin)
1939	Liderlik, amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir. (T.R. Pphillips)
1942	Liderlik, insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır. (N.Copeland)
1955	Liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir. (H.Koontz & C.O'Donnell)
1960	Liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir. (G.Terry)
1978	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönetimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır. (D. Katz & R.L.Kahn)
1986	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir. (R.R. Krausz)
1995	Liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim örüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp; şekillendirmektir. (R. T. Ogawa & S. T. Bossert)

Kaynak: Erçetin, Ş.Ş.(2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,'dan derlenmiştir.

"Etki" sözcüğünün liderlik tanımlarının odağında sıkça bahsedilen bir kavram olduğu söylenebilir. Blanchard, Zigarma & Zigarma (1987, s. 13) liderliği, bir

bireyin davranışlarını etkilemeye çalışma etkinliği olarak tanımlayarak etki kavramının altını çizmiştir. Aynı şekilde Leithwood ve Riehl (2003, s. 8) liderliği tanımlarken "etki süreci" ifadesinden bahseder. Bu duruma göre liderler işlerini yürütürken bazen topluluğun birincil amaçlarına doğrudan etki edecek biçimde sözel ya da eylemsel faaliyetlerde bulunurlar. Ancak faaliyetleri genellikle izleyenlerin düşüncesini, etkinliklerini etkileyebilecek durumları oluşturmaya yöneliktir.

Northouse (2013, s. 5)'a göre etki liderliğin özeğinde yer alır. Liderlik, liderin astları etkileme süreciyle ilgilidir. Bu bakımdan etki olmadan liderlikten bahsedilemez. Liderlik, yapılacakları en doğru biçimde tanımlamak ve ortak hedefi yerine getirmek üzere kişisel ve grupta yapılan faaliyetler doğrultusunda başkalarını etkilemektir (Yukl, 2009). Northouse (2013, s. 5)'a göre liderlik son dönemlerde aşağıdaki dört başlıkta tartışılmaktadır:

1. Liderlik bir süreci ifade eder. Bu bağlamda liderlik, liderin sahip olduğu özelliklerle ilgili değil, izleyenlerle olan etkinlikleriyle ilgilidir. Yani, süreç kavramının burada taşıdığı anlam liderin ve izleyenlerin karşılıklı etkileşimidir.
2. Liderlik, etkiyi önemser.
3. Grup dinamikleri liderliğin odağında yer alır.
4. Liderlik, paylaşılan amaçlarla ilintilidir.

"Etki" kavramından başka "ilişki" kavramı da tanımlarda sıklıkla yer almaktadır. Lider ve izleyen etkileşimi temelinde olduğu kadar, liderin, örgütün içinde ve dışında yürüttüğü etkileşimleri de içine alır. Leithwood & Riehl (2003, s. 7)'e göre, liderlik toplumsal ilişkilerle ortakyaşar ve bunlara hizmet eder. Örgütsel, kişisel, sosyal çeşitliliklerin, yaşanan çağda liderliğe ilişkin tutumun, üretilen teorilerin, sürdürülen çalışmaların ve bunlardan elde edilen sonuçların liderlik tanımlarını zenginleştirdiği ifade edilebilir (Erçetin, 2000, s. 11).

2.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramının 1900'lü yılların başından itibaren alanyazında gün geçtikçe daha fazla oranda yer almaya başlaması aynı zamanda konuya bakış açılarından kaynaklı farklı yaklaşımları beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede, liderlik davranışlarının dört temel boyut içerisinde incelendiği izlenmektedir: Özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve yeni yaklaşımlar.

Liderlik yaklaşımlarında yer alan temel özellikleri lider ve izleyen ikileminde inceleyen Yukl (2009), bu durumu, lidere, izleyenlere ve koşullara ilişkin özellikler olmak üzere üç grupta toplamıştır. Yukl'un (2009) ele aldığı özellikler Çizelge 2.2.'de yer almaktadır.

Çizelge 2.2.: Yukl'a Göre Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Temel Özellikler

<i>Liderin Özellikleri</i>	<i>İzleyenlerin Özellikleri</i>
Özellikler (güdüler, kişilik, değerler)	Özellikler (ihtiyaçlar, değerler, benlik algısı)
Güven ve iyimserlik	Güven ve iyimserlik
Beceriler ve uzmanlık	Beceriler ve uzmanlık
Davranış (dürüstlük, davranışlarda tutarlılık)	Liderle ilgili atıflar
Etkileme taktikleri	Lidere güven
İzleyenlerle ilgili atıflar	Görev sorumluluğu ve çaba
<i>Durumla İlgili Özellikler</i>	İşe ve lidere olan tatmin
Örgütsel birimin çeşidi	
Birimin büyüklüğü	
Liderin pozisyonu, gücü ve otoritesi	
Görevin yapısı ve karmaşıklığı	
Göreve bağımlılık	
Örgüt Kültürü	
Çevresel belirsizlik	
Dışa bağımlılıklar	
Ulusal, kültürel değerler	

Kaynak: Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

2.3.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderliğe dönük yürütülen erken dönemli çalışmalar, liderlerin kendilerini izleyenlerinden ayrı tutan özellikleri üzerinde durmuştur. Bu çerçevede, kişinin

liderlik yapabilme yeteneğinin olması ya da olmaması en önemli belirleyici özellik olarak değerlendirilmiştir. Bu inancın ortaya çıkardığı örgütler “Büyük Adam” liderliğindeki örgütler biçiminde ifade edilmiştir. Öte yandan bu yaklaşım günümüzde “Büyük Adam ya da Büyük Kadın” liderliği olarak adlandırılmaya başlanmıştır.

Bu yaklaşım, etkili liderlerin sahip olduğu özellikleri incelemek ve liderlik davranışlarını gösterdiği diğer insanlardan farklı olduklarını belirtmek üzere oluşturulmuştur. Liderlerin gösterdiği bu davranışların izleyenlerin sahip olmadığı özelliklerden kaynaklandığı belirtilmiştir (Northouse, 2013, s. 19). Diğer taraftan bu yaklaşımın popülerliği davranış bilimlerinde yürütülen araştırmaların sayısı arttıkça azalmaya başlamıştır.

Carlyle'nin (1841) “Kahramanlar” ve Galton'ın (1869) “Kalıtsal Dahî” isimli çalışmaları bu yaklaşımın dayandığı temel varsayımları içermesi bakımından önemlidir. Buna göre Carlye ve Galton, liderliğin insanın doğuştan getirdiği kalıtsal özelliklere dayandığını savunmaktadır. Bu çerçevede, 1900'lü yılların başında ele alınan “Büyük Adam” yaklaşımları, kişisel özellikler kuramına evrilmeye başlamıştır. Söz konusu kişisel özellikler daha çok kapasite, başarı güdüsü ya da davranış biçimleri şeklinde kullanılmaya başlanmıştır. Kişisel özellikler kuramındaki temel varsayım, liderlerin özellikleriyle doğup büyümediği ve sonradan kazanılmadığı biçimindedir. Odak noktasında ise sahip olunan bu özelliklerin izleyenler tarafından kazanılamayacak olmasıdır.

Çizelge 2.3.'te, özellikler yaklaşımına dayalı biçimde yürütülen çalışmaların sonucunda elde edilen liderin sahip olması gereken nitelikler tarihsel açıdan sıralanmıştır (Northouse, 2012, s. 22-23). Buna göre, “zekâ, güven, özgüven, başarı, sorumluluk duygusu” gibi özelliklerin tarihsel açıdan sıkça ele alındığı izlenmektedir. Son dönemde ise kişilik özellikleri yaklaşımları: (1) Başarı Güdüsü Yaklaşımı, (2) Lider Motivasyon Profili Yaklaşımı ve (3) Karizmatik Liderlik Yaklaşımı olmak üzere üç alt grupta toplanmıştır (House & Aditya, 1997). Başarı güdüsü, kişinin bireysel çabaya dayalı olarak başarıya ulaşma konusunda endişe duymaması biçiminde değerlendirilebilir (House & Aditya, s.413). Bu kapsamda liderler, kendilerine ve örgütlerine dönük yüksek hedefler belirlediğinde yüksek istek gösterir ve bu hedefleri gerçekleştirmek için kişisel sorumluluk alırlar. Ayrıca,

risk alma ve hedeflerine ulaşma konusunda daha ısrarlı olma olasılıkları bulunmaktadır.

Çizelge 2.3.: Liderlik Özellikleri ve Nitelikleri Çalışmaları

<i>Stogdill (1948)</i>	<i>Mann (1959)</i>	<i>Stogdill (1974)</i>	<i>Lord, DeVader ve Alliger (1986)</i>	<i>Kirkpatrick ve Locke (1991)</i>	<i>Zaccaro Kemp ve Bader (2004)</i>
Zekâ	Zekâ	Başarı	Zekâ	Dürtü	Bilişsel Yetenekler
Uyanıklık	Erillik	İnatçılık	Erillik	Motivasyon	Dışa Dönüklük
İçgörü	Adaptasyon	İçgörü	Hakimiyet	Bütünlük	Dürüstlük
Sorumluluk	Hakimiyet	İnisiyatif		Güven	Duygusal İstikrar
İnisiyatif	Dışadönüklük	Özgüven		Bilişsel Yetenek	Açıklık
İnatçılık	Tutuculuk	Sorumluluk		Görev Bilgisi	Uygunluk
Özgüven		İşbirlikçilik			Motivasyon
Sosyallik		Hoşgörü			Sosyal Zekâ
		Etki			Özdenetim
		Sosyallik			Duygusal Zekâ
					Problem Çözme

Kaynak: J.R.P. French & B.Raven'in "The Basis of Social Power", 1962, D. Cartwright (Ed.), Group Dynamics; Research and Theory (s.259-269), New York: Harper ve Row; Zaccaro, Kemp, & Bader (2004) adlı çalışmalardan uyarlanmıştır.

Lider Motivasyon Profili (LMP) yaklaşımı, bir liderin (1) yüksek bir motivasyona sahip olması, (2) enerjiye dönük yüksek odaklanma ve (3) bağımlı güdülenmeden ziyade kendi içindeki güce dayalı motivasyonu bicine ele alınmaktadır (House & Aditya, 1997). Düşük LMP düzeyine sahip bir lider, teorik olarak çoğunlukla astlara yönelik ilişkiler kurma veya bu ilişkileri sürdürme üzerine odaklanır ve ihtiyaç duyduğunda çalışanların performans düzeylerini artırma olasılıkları daha sınırlıdır. Diğer taraftan, LMP düzeyi yüksek bir lider, astlarla ilişkileri sürdürme konusuna daha az ilgi duymakta ve işin performans beklentilerine uygun olarak yapılmasını üzerine odaklanmaktadır.

Karizmatik liderlik, liderlerin takipçilerine olan etkilerini incelemektir. House, Spangler & Wocke (1991, s. 364) karizmatik liderlerin izleyenlerin ihtiyacını, değerlerini, tercihlerini ve isteklerini değiştirebildiğini belirtmektedir. Yine bu liderler, izleyenlerin ilgisini belirli görevlere çekebilmekte ve çabasının üstünde kişisel fedakârlıklar yapma yönünde motive edebilmektedir. Bu çerçevede,

izleyenler kendi bireysel amaçlarından ziyade liderin yönelttiği örgütün amaçlarına hizmet etmeye dönük daha fazla güdülenebilmektedir.

2.3.2. Davranışsal Yaklaşımlar

Davranışsal yaklaşımların, liderliği, liderin sahip olduğu özellikler temelinde inceleyen özellikler yaklaşımlarının liderliği açıklama noktasında araştırmacıların beklentilerini tam olarak karşılayamaması, bu alanda çalışan araştırmacıların, liderlerin çalışma ortamlarındaki etkinliklerini inceleyerek bir anlamda liderliği liderin sergilediği davranışlar bağlamında sorgulamaya yöneldiklerinden sonra, yirminci yüzyılın ortalarından itibaren liderlik alanyazınında ortaya çıktığı söylenebilir. (Yukl, 2009, s.13-14). Davranışsal yaklaşımların, çalışma temaları açısından iki alt boyutta incelendiği değerlendirilmektedir. İlk boyut, yöneticilerin iş başında nasıl zaman geçirdikleri, görev tanımlarını ve günlük ritüelleriyle, ikinci boyut ise etkili liderlik becerileriyle ilgilidir (Yukl, 2009, s.13-14). Yukl'un yaptığı sınıflamaya benzer biçimde Bass (1990) da davranışsal liderlik yaklaşımını iş odaklı ve birey odaklı davranış olmak üzere iki kategoride ele almıştır. Buna göre iş odaklı davranış lider ve astlar arasındaki etkileşimi, iş odaklı davranış ise liderin yönetsel işlerine ilişkin davranışları kapsar.

Ohio State ve Michigan Üniversitesi araştırmaları, davranışsal yaklaşımlar bağlamında alanyazında öne çıkan araştırmalardandır. Ohio State Üniversitesi araştırmaları, davranışsal yaklaşımlar kapsamında liderliğin yapıyı kurma ve tolerans gösterme boyutlarını ele alan araştırmalardandır. Bu araştırmaların, etkili liderlik konusunda yapılan öncül araştırmalardan olduğu söylenebilir. Khurana (2007, s. 354)'a göre yapıyı kurma, lider ve izleyenlerin görev ve sorumluluklarını, iş tanımlarını belirleme, tolerans gösterme ise liderliğin sosyal ilişki boyutuyla ilgilidir. Aydın (2005, s. 292), tolerans göstermenin, lider ve astlar arasında kurulan arkadaşlığı, içtenliği ve güven duygusunu içerdiğini belirtmektedir.

Michigan Üniversitesi araştırmaları da liderlik davranışlarını konu alan araştırmalar içinde gösterilmektedir. Bu araştırmalar da liderlik davranışlarını işe yönelik ve bireye yönelik liderlik davranışları olmak üzere iki kategoride ele almıştır (Hersey, Blanchard & Johnson, 1996). İşe yönelik liderler işin mekanik yönüyle, yani teknik yönleriyle alakadar olurlar. Astlara karşı hoşgörülü olma, onlara karşı hümanist

davranışlar sergileme ise bireye yönelik liderlik davranışları olarak değerlendirilebilir (Northouse, 2013). Likert (1967), bireye yönelik liderlik davranışı göstermeyi daha çok tercih eden liderlerin, işe yönelik davranış göstermeye eğilimli liderlerden daha başarılı olduğu görüşündedir. Michigan ve Ohio State Üniversitesi araştırmaları birbirine yakın periyotlarda yürütülmüştür ve araştırmalardan benzer sonuçlar elde edilmiştir (Horner, 1997, s. 270).

Northouse (2013)'a göre, davranışsal liderlik yaklaşımları kapsamında yürütülen araştırmalar, özellikler yaklaşımının liderlik olgusunu açıklama noktasında liderin yalnızca kişilik özelliklerini temel alarak kurguladığı teoriye getirilen eleştirileri, liderliği, liderin davranışları boyutunda inceleyerek tartışmaya yeni bir boyut getirmiş ve aynı zamanda liderliği iş ve birey merkezli etkileşim bağlamında inceleyerek alana katkı sağlamıştır.

2.3.3. Durumsallık Yaklaşımları

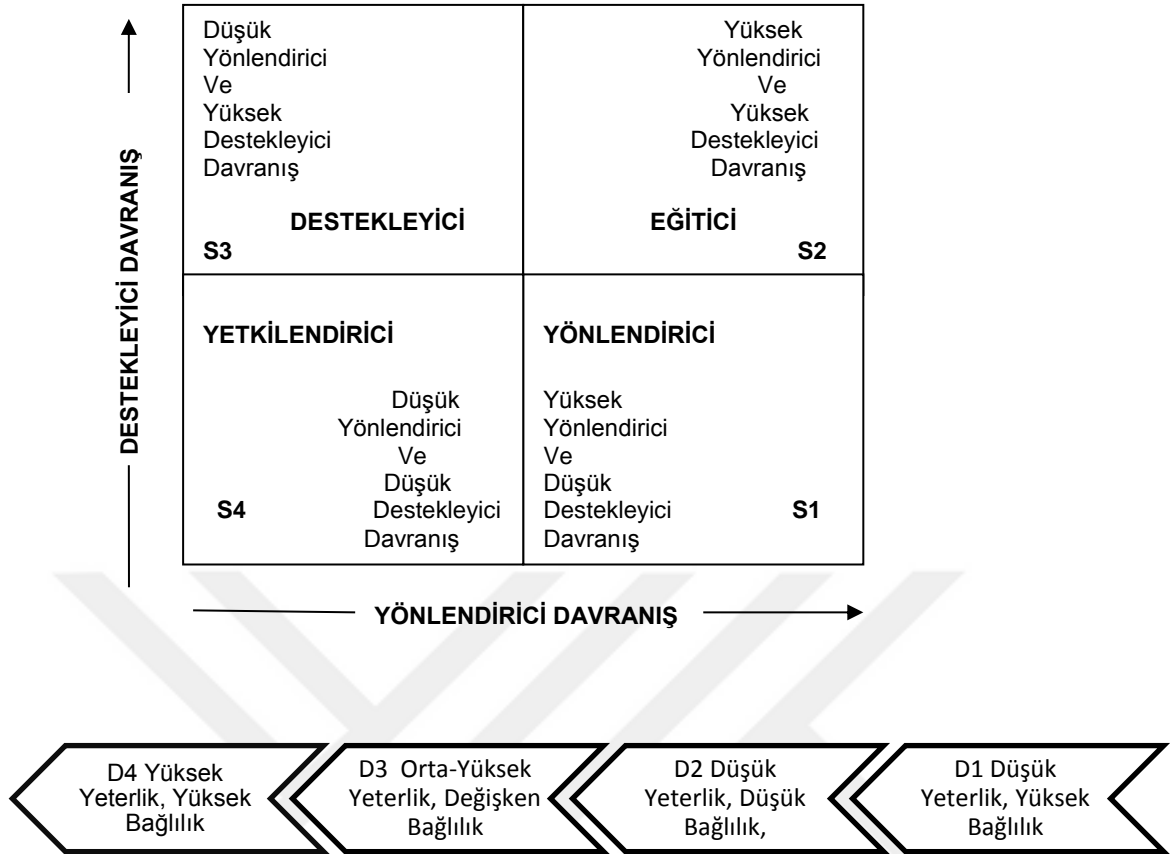
Hersey ve Blanchard, Fiedler, Vroom ve Yetton durumsallık yaklaşımları kapsamında çalışma yapan araştırmacılardandır. Fiedler (1964, 1967), liderliğin şartlara göre seçilmesi gereken bir davranış olduğunu ve mükemmel sayılabilecek tek tip bir liderliğin olamayacağını savunmaktadır. Kavramsal yetenek kuramını geliştiren Fiedler (1967)'e göre zeki liderler ussal kararlar vererek daha başarılı olurlar. Bu liderler aynı zamanda izleyenler tarafından desteklenir ve saygı duyulur. Bir liderin grubunun performansı, iki liderlik özelliğinin (zekâ ve tecrübe), bir liderlik davranışının (yönlendirici liderlik davranışı) ve liderlik durumunun iki yönünün (kişiler arası baskı ve grubun görevinin doğası) arasındaki karmaşık etkileşim tarafından belirlenir (Yukl, 2009). Yaptığı uzun süreli gözlem ve araştırmalar sonunda Fiedler (1968), grubun etkililiğinin liderin davranış sitiline bağlı olduğuna ve zor olanın liderlik davranışını değiştirmek olduğuna, bunun yerine işle ilgili durumsal faktörleri değiştirmenin daha iyi olabileceğine ilişkin değerlendirmede bulunmuştur.

Bu açıdan bakıldığında, Fiedler'in aslında kendi kuramına bir çeşit eleştiri getirdiğini söyleyebiliriz. Çünkü bu durum, işe uygun davranmak yerine lidere uygun iş bulmak anlamına gelebilir. Bu durum, örgütsel görevlerin aksamasına, çalışanların lidere olan güvenine ve saygısına ilişkin olumsuz sonuçlar yaratabilir.

Durumsallık yaklaşımları bünyesinde incelenen bir başka teori de, Hersey ve Blanchard (1969, 1977)'in liderliğin yaşam döngüsü kuramı olarak da bilinen durumsal liderlik kuramıdır. Durumsal liderlik kuramı, görev ve ilişki boyutuyla temelde iki faktörlü bir liderlik kuramıdır. Hersey ve Blanchard (1969), modeli ilk geliştirdiklerinde liderlik davranışlarını izleyenlerin olgunluk düzeyleriyle ilişkilendirerek açıklamaya çalışmıştır.

Erçetin (2000, s. 42)'e göre olgunluk düzeyi izleyenlerin işlerine dönük başarma arzusu ve doğrultuda fazladan sorumluluk alma becerisidir. Bu becerinin gelişmesinin, olgunluk düzeyini arttıracığı umulmaktadır. Görev ve ilişki boyutlarıyla değerlendirilen durumsal liderlik yaklaşımı aynı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve "yönlendirici", "eğitici", "destekleyici" ve "yetkilendirici" şeklinde dört liderlik stili belirlenmiştir. Bu dört liderlik stili, bir liderin ya da yöneticinin izleyenleri etkilemek için kullandığı iki geleneksel liderlik davranışı olan destekleyici ve yönlendirici liderlik davranışıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Hersey ve Blanchard'ın geliştirdiği durumsal liderlik modeli Şekil 2.1.'de gösterilmektedir. Şekil iki bölümden oluşmaktadır, birinci bölümde liderin göstermiş olduğu liderlik stili ya da davranışı, ikinci bölümde ise astların olgunluk (gelişmişlik) düzeyi yer almaktadır. Buna göre, ilk bölümde gösterilen "S" sembolü, durumsal liderlik modelinin liderlik stillerinden her birini, ikinci bölümde yer alan "D" sembolü ise astların olgunluk (gelişim) seviyelerini göstermektedir. Örnek vermek gerekirse; yönlendirici (S1) liderlik stili, düşük seviyede yeterliğe sahip fakat istekli ve sorumluluk sahibi olan insanlar için uygun bir stildir. Bu tarz insanlar işe başlamak ve işi sürdürmek için birinin onları yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Benzer biçimde Şekildeki D4 yüksek gelişmişlik seviyesinde olan bir çalışan için, yetkilendirici (S4) liderlik stili uygun bir liderlik stili olacaktır. Çünkü bu çalışanlar yüksek seviyede yeterlik ve bağlılık derecesine sahiptirler. Çok az destek ve yönlendirmeye tek başlarına bir projede çalışma istek ve yeteneğine sahiptir. (Blanchard, Zigarma & Zigarma, 1985)

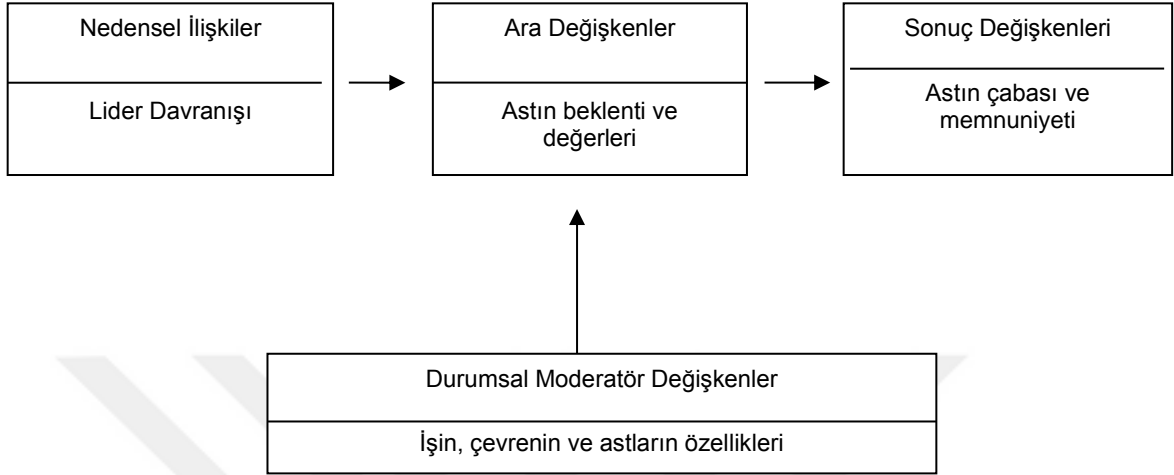


Şekil 2.1. Durumsal Liderlik Modeli (Blanchard, Zigarmi & Zigarmi, 1985)

Yol-amaç liderlik teorisi, (path-goal theory) durumsal liderlik yaklaşımları kapsamında ele alınan kuramlardan birisidir. Yol-amaç teorisi, bir liderin davranışlarının, astların performansını ve memnuniyetini nasıl etkilediğini açıklamak için geliştirilmiştir (Yukl, 2009, s. 228). Bu teori, House (1971) tarafından geliştirilmiştir ve kökleri motivasyon beklenti teorisine dayanmaktadır. Yol-amaç kuramı bünyesinde birçok liderlik stili barındırır. Yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı odaklı liderlik stilleri bunların arasında gösterilmektedir. (House & Mitchell, 1974). Yol-amaç liderlik kuramı, liderin, amaçları gerçekleştirme noktasında çalışanların ihtiyaçlarını en etkili şekilde destekleyecek davranışları belirleme konusunda yol gösteren bir kuram olarak tasarlanmıştır. Liderin rolü, astların ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygun dilerlik davranışlarını seçmektir. (Northouse, 2013, s. 138).

Yol-Amaç kuramına göre, liderin davranışının astın memnuniyet ve çabasına etkisi, işin ve astın özelliklerini de kapsayacak biçimde durumun niteliklerine bağlıdır. İşte bu durumsal değişkenler, hem astın motivasyonundaki potansiyel

artışı, hem de liderin, astın motivasyonunu artırması için gerekli olan liderlik davranışı belirler. (Yukl, 2009, s. 230). Bu nedensel ilişki Şekil 2.2.'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Yol-Amaç Liderlik Teorisi Nedensel İlişki Modeli (Yukl, 2009)

Erçetin (2000, s. 47)'e göre, yol-amaç liderlik kuramı, lider-izleyen ilişkisini, liderin etkililiği ve izleyenlerin motivasyonu anlamında ele almıştır. Motivasyon kuramlarının çalışmalarıyla da tutarlılık gösteren bu anlayış, astların motive edilmesi ve dolayısıyla ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla bizlere etkili liderlik sürecinin nasıl hayata geçirilebileceğinin ipuçlarını veriyor. Benzer bir değerlendirme yapan Northouse (2013, s. 145) ise yol-amaç kuramının motivasyon beklenti kuramıyla kurduğu bağa dikkat çekerek iki kuramı birleştiren güçlü bir teori olduğunu belirtmiş ve çeşitli liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna ve verimliliğine olan etkisini sorguladığı, anlamaya çalıştığı için güçlü bir liderlik kuramı olduğunu dile getirmiştir.

Bu bölümde incelenen son teori, Vroom ve Yetton tarafından geliştirilen normatif durumsallık modelidir. Normatif durumsallık modelinin özeğini, karar alma, problem çözme ve karara katılım süreçleri oluşturmaktadır. Vroom ve Yetton (1973, s. 10-14), yönetim alanının en ihtilafli konularından birinin, astların karara katılımı konusu olduğunu, geleneksel yönetim biçimlerinin doğası gereği karar alma sürecini yöneticinin tekeline verdiği için otokratik olduğunu ancak zamanla değişen yönetim anlayışının, astlarında karar alma süreçlerinde söz sahibi olmasını sağladığını belirtmektedir.

Diğer taraftan, astların karara katılımının, üretim ve verimliliğe etkisini sorgulayan çeşitli araştırmaları incelediklerinde; yapılan bazı araştırmaların sonuçlarının, karar alma süreçlerinde etkin rol alan astların, almayanlara oranla daha iyi performans gösterdiğini ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu durumun tam tersini ortaya koyan ve karara katılım ile üretim ve verimlilik arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalarında olduğundan bahsetmektedirler. Vroom ve Yetton (1973, s. 11), karara katılımın sonuçlarının, durumdan duruma farklılık gösterebileceğini inceledikleri araştırmaların sonuçlarını temel alarak oraya koymuşlardır.

Bu noktadan hareketle Vroom ve Yetton normatif durumsallık modeliyle, astların kararlara hangi boyutlarda, hangi şartlar altında ne zaman katılacağına ve alınan kararların grubu ve bireyi etkileme düzeylerini açıklamaya çalışmıştır. İlgili sınıflandırma Çizelge 2.4.'te gösterilmektedir.

Çizelge 2.4.: Grup ve Bireysel Problemlere Yönelik Karar Alma Modelleri

<i>Grup Problemleri</i>		<i>Bireysel Problemler</i>	
A1	Lider uygun gördüğü zaman kendisi karar alır, problemi çözer.	A1	Lider uygun gördüğü zaman kendisi karar alır, problemi çözer
A2	Lider astlarından gerekli bilgiyi alır ve problemin çözümüne kendi karar verir, bilgi edinirken problem hakkında bilgi verebilir ya da vermeyebilir. Açık bir şekilde karara katılım noktasında astların rolü gereken bilgiyi vermektir, fazlası değil.	A2	Lider asttan gerekli bilgiyi alır ve problemin çözümüne kendi karar verir, bilgi edinirken problem hakkında bilgi verebilir ya da vermeyebilir. Açık bir şekilde karara katılım noktasında astın rolü gereken bilgiyi vermektir, fazlası değil.
C1	Lider, ilgili astlarla problemi bireysel olarak paylaşır, grup olarak bir araya getirmeksizin fikir ve önerilerini alır. Daha sonra karar alır. Bu karar astların görüşlerini yansıtabilir ya da yansıtmayabilir.	C1	Lider problemi astıyla paylaşır, onun fikir ve önerilerini alır. Daha sonra karar verir. Bu karar astın görüşünü yansıtabilir ya da yansıtmayabilir
C2	Lider, problemi astlarıyla grup olarak paylaşır, toplu halde görüş ve önerilerini alır. Daha sonra karar alır. Bu karar astların görüşlerini yansıtabilir ya da yansıtmayabilir.	G1	Lider problemi astıyla paylaşır, birlikte analiz eder ve birlikte ortak bir sonuca varırlar.
G2	Lider, problemi astlarla grup olarak paylaşır. Astlar ve lider hep birlikte çözüm yollarını belirler ve ortak bir çözüme varır. Lider burada moderatör konumundadır. Lider kendi kararını gruba kabul ettirmeye çalışmaz, grubun çözüm önerisini uygulamaya isteklidir.	D1	Lider, problemi çözme yetkisini astına verir. Çözüm için gereken, sahip olduğu tüm bilgiyi verir ancak problemi çözme sorumluluğu asttadır. Astın ulaştığı çözümle ilgili bilgi isteyebilir ya da istemeyebilir.
A: Otokratik C:Danışmacı		D: Yetki verilen G: Grup	

Kaynak: Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Çizelge 2.4.'te gösterildiği üzere, normatif durumsallık modeli, liderin çeşitli seviyelerde problem çözme ve karar verme süreçlerine ilişkin değişken tutumlarını

ortaya koymaktadır. Her bir süreç sembollerle tasnif edilmiştir (AI, CI, GII, DI). Sembollerin ifade ettikleri anlamlarda yine tabloda gösterilmektedir. Sembollerin yanındaki roma rakamları ilgili süreçteki değişkeyi ifade etmektedir. Problem çözme ve karar verme süreçlerine ilişkin yöntemler, gruba ya da kişiye dönük uygulanabilirlik durumu dikkate alınarak iki sütun halinde belirtilmiştir. Eğer bir problem ya da karar yalnızca tek bir astı etkiliyorsa, lider sağ sütunda yer alan yöntemlerden birini, eğer grubu etkiliyorsa, sol sütunda yer alan yöntemlerden birini seçebilir (Vroom ve Yetton, 1973, s.14).

2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Değişim ve dönüşüm, maddenin ve insanın doğasında hep var olmuştur. Coğrafyalar değişir, kültürler değişir, olaylar ve tüm canlılar gibi insanlarda değişir. Pozitif bilimler bile, somut bulgularla elde edilen hipotezlerin doğruluğunu, aksi ispat edilene kadar geçerli kabul ederek, doğru kabul edilen her şeyin değişimine ilişkin olasılığa işaret etmektedir. Bu noktadan hareketle kavram olarak tanımlanmaya başladığı zamandan günümüze dek liderliğin de bu değişimden nasibini aldığını söyleyebiliriz.

Önceki bölümde liderlik tanımlarına, yönetici ve liderlik kavramları arasındaki farklara yer verilmiş ve liderlik yaklaşımları kapsamında; özellikler, davranışsal ve durumsal liderlik yaklaşımları ele alınmıştır. Bu bölümde, son zamanlarda alan yazında sıkça çalışılan yeni liderlik yaklaşımlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda, dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik yaklaşımı çerçevesinde ele alınan etkileşimci liderlik yaklaşımı, otantik liderlik ve son olarak araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kuantum liderlik paradigması yeni liderlik yaklaşımları başlığı altında incelenmiştir.

2.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Liderlik alanyazınında popüler olan kuramlardan biri dönüşümcü liderlik kuramıdır. Literatür de ilk kez Burns (1978)'ün Liderlik adlı eserinde tanıtılmıştır. İlerleyen dönemlerde Bass (1985, 1996) tarafından yapılan araştırmalarla kuram geliştirilmiştir. Dönüşümcü liderlik kuramının temelini, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik arasındaki fark oluşturmaktadır. Ancak bu iki tip liderlik birbirini tamamlayan

liderlik davranışları olarak değerlendirilmiştir. Etkili liderlik için her iki davranışı bir bütün olarak değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır (Yukl, 2009). Burns (1978) dönüşümcü liderliği liderin ve izleyenlerin motivasyon ve ahlaki açıdan daha yüksek bir seviyeye yükseldikleri bir süreç olarak tanımlarken, etkileşimci liderliği daha çok lider ve izleyenler arasındaki bir çeşit değerli öğelerin takası olarak ifade etmiştir. Bu değerli öğeler politik, ekonomik ya da psikolojik olabilir. Bu takas ifadesini açmak gerekirse, lider örgütün amaçlarını gerçekleştirme noktasında çalışanları motive ederken, çalışanlar da kendi amaçlarına ulaşmaya odaklanırlar. Bu noktada lider etkileme aracı olarak dışsal motivasyon araçlarını işe koşarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanları harekete geçirir. Bir anlamda etkileşimci liderlik, geleneksel liderlik anlayışı çerçevesinde, liderin pozisyonu itibarıyla sahip olduğu güç ve yetkiyle çalışanları işe koşmasıdır. Lider izleyenlere örgütsel amaçlar doğrultusunda yapmaları gereken işleri ve kendilerine verilen görevleri tamamladıklarında elde edecekleri ödüllerini açıkça anlatır. Böylece dışsal motivasyon kullanarak işlerin yapılmasını sağlar. Erhart ve Naumann (2004)'ün etkileşimci liderin rolüne ilişkin yaptığı tespit dikkat çekicidir: Etkileşimci lider basitçe örgütsel amaçların karşılanmasından tatmin olur ve çalışanlardan işi tamamlamaları için gereken asgari çabadan fazlasını beklemez.

Dönüşümcü liderler, çalışanların kişisel çıkarlarını kolektif bir boyuta dönüştürerek onların üst seviye ihtiyaçlarını gidermek için çaba gösterirler. (Burns, 1978). Bass ve Avolio (1990, s. 22) ise dönüşümcü liderliği, liderin izleyenlerin başarı ve kişisel gelişim isteklerini desteklerken aynı zamanda örgütün gelişimini sağlama etkinlikleri olarak tanımlamıştır.

Dönüşümcü liderliğin bileşenleri dört boyutta sınıflandırılmıştır. İlgili boyutlar ve açıklamaları aşağıda gösterilmektedir (Bass & Riggio, 2006).

1. İdealleştirilen etki
2. İlham verici güdüleme
3. Entelektüel dürtü
4. Bireysel Destek

İdealleştirilen etki, dönüşümcü liderlerin izleyenlere rol model olacak şekilde davranmalarını kapsar. Bu liderlere güvenilir, saygı duyulur ve hayran kalınır. İzleyenler liderle özdeşleşirler ve onlara benzemeye çalışırlar. Liderler izleyenleri

tarafından sıra dışı yeteneklere, direnç ve kararlılığa sahip olarak atfedilirler. Bu nedenle idealleştirilen etki iki yönüyle ön plana çıkmaktadır. Birincisi, liderin davranışları, ikincisi ise izleyenleri tarafından lidere atfedilen özellikler. (Bass & Riggio, 2006).

İlham verici güdüleme bileşenine göre, liderler, izleyenlerin işlerine anlam ve mücadele faktörünü sağlayacak şekilde motive edici ve ilham verici biçimde davranırlar. Takım ruhu harekete geçer. Coşku ve iyimserlik açığa çıkar. Liderler, izleyenlerin geleceğe yönelik güzel şeyleri zihinlerinde canlandırmaları için ilham verir. Liderler ayrıca izleyenlerin beklentilerine ve örgütsel amaçlara ve paylaşılan vizyona yönelik bağlılıklarını gösterirler (Bass & Riggio, 2006).

Entelektüel dürtü bileşenine göre, dönüşümcü liderlerin, varsayımları sorgulayarak, sorunlara farklı açılardan bakarak ve eski durumlara yeni yöntemlerle yaklaşarak izleyenlerin çabalarının yenilikçi olmasını güdüler. İzleyenler yaratıcılık için cesaretlendirilir. İzleyenlerin bireysel hataları topluluk içinde eleştirilmez. İzleyenlerden yeni fikirler üretmeleri ve problemlere yaratıcı çözümler bulmaları beklenir. İzleyenlerin fikirleri liderinkinden farklı olduğu için eleştirilmez (Bass & Riggio, 2006).

Bireysel destek bileşenine göre, dönüşümcü liderler her bir izleyenin başarı ve gelişme ihtiyaçlarına bir mentör veya eğitmen edasıyla özel önem verir. Destekleyici bir iklimle birlikte yeni öğrenme ortamları yaratıldığında bireysel destekten söz edilebilir. Bireysel farklılıklar, ihtiyaçlar ve istekler noktasında dikkate alınır (Bass & Riggio, 2006).

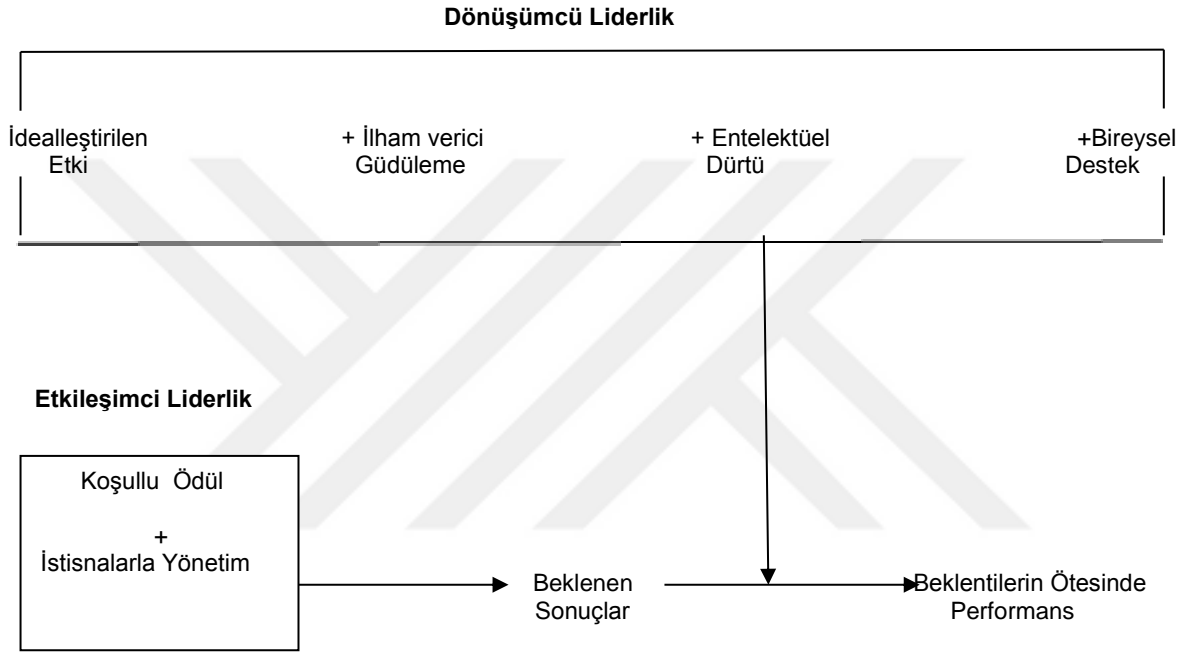
Dönüşümcü liderlikle birlikte ele alınan etkileşimci liderliğe ait bileşenlerde üç boyuta sınıflandırılmıştır. İlgili boyutlar ve bu boyutlara ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir:

1. Koşullu ödül
2. İstisnalarla yönetim
3. Serbest bırakıcı (laissez faire leadership) liderlik

Koşullu ödül bileşeni, liderin ödülü ve beklentileri açık bir şekilde izleyenlerle açık bir şekilde paylaşmasıyla ilgilidir. Beklentiler karşılandığı zaman ödül ve teşvikler kullanılır. Bir başka deyişle, ödüle giden yol izleyenlere açık bir şekilde ifade edilir.

İşini tamamlayan ve bu beklentiyi karşılayan ödülü ya da vadeliden teşviği alır. (Bass, 1996).

İstisnalarla yönetim aktif ve pasif istisnalarla yönetim olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. İstisnalarla aktif yönetim anlayışını benimseyen lider, izleyenlerin yanlışlarını tespit etmek üzere onları sürekli izler ve bulduğu yanlışları düzeltir. İstisnalarla pasif yönetim anlayışını benimseyen lider ise hatalar ortaya çıktığı zaman bunları düzeltme eğilimindedir (Northouse, 2013).



Şekil 2.3. Dönüşümcü Liderlik Modeli (Northouse, 2013)

Serbest bırakıcı (laissez faire leadership) liderlik kavramı da dönüşümcü liderlik kuramı içinde yer alan, liderlik emarelerinin gerçekleşmediği durumları ifade eden bir kavramdır. Gerekli kararların alınmadığı, ertelendiği, liderlik sorumluluklarının göz ardı edildiği, otoritenin kullanılmadığı liderlik biçimidir (Bass & Riggio, 2006).

2.4.2. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, liderlik araştırmalarındaki en güncel liderlik alanlarından birisidir. Otantik liderliğin henüz geliştirilme aşamasında olduğu söylenebilir (Northouse, 2013). Otantik liderler, kendilerinin kim olduklarını ve ne düşündüklerini bilirler, yani kendilerini tanırlar. Diğerleri tarafından kendi değerleriyle, ahlaki bakış

açılırlarıyla ve ilişkilerinde şeffaf olmalarıyla algılandıklarını bilirler (Avolio, Luthans & Walumbwa, 2004).

Otantik liderlik (2003) adlı eserinde George, yeni yüzyılın yeni bir liderlik formuna ihtiyacı olduğunu ve bu liderliğin otantik liderlik olduğunu vurgular. George (2003, s. 18)' a göre otantik liderin sahip olması gereken beş özellik vardır. Bunlar sırasıyla:

- Amaçlarını anlamak
- Güçlü değerleri tecrübe etmek
- Kalpten davranmak
- Güçlü ilişkiler kurmak
- Öz-disiplin göstermek.

Amaçlarını anlamak, bir liderin sahip olması gereken en temel nitelik olarak vurgulanmıştır. Amacının ne olduğunu bilmeyen lideri kimin izleyeceği şüpheli olarak görülmüştür. Bir liderin amacını belirlemesi için, kendini de iyi tanıması gerekir. Liderler, değerleri ve karakterleri ile tanımlanırlar. Otantik liderin değerleri, kişisel inançlarıyla, çalışmayla, iç gözlemlerle, insanlara danışmayla ve yaşam tecrübesiyle şekillenir. İnsanları tarif ederken bazen koca yürekli kelimesini kullanırız. Bu tarz insanlar içten olurlar ve bizimle her şeylerini paylaşmaya hazırdırlar. İşte otantik liderde olması gereken tam anlamıyla budur. Güçlü ilişkiler kurabilme kapasitesi liderlik için önemli bir beceridir. Ne yazık ki büyük örgütlerdeki liderlerin çoğu, örgütsel yapıyla, süreç ve işleyişle fazlasıyla alakadar olup bunu ihmal ederler. Onlar içi önemli olan işin yapılmasıdır, kimin tarafından hangi şartlarda yapıldığı değil. Oysa günümüz liderlik anlayışı liderin, astlarla kurduğu iletişimin ve ilişkilerin önemini vurgular. Öz-disiplin, otantik bir liderin sahip olması gereken en temel niteliklerden birisidir. Öz-disiplin olmadan otantik lider izleyenlerin saygısını kazanamaz. Bir insanın güçlü değerlere sahip olması yetmez, bunları eylemleriyle tutarlı hale getirecek disipline ihtiyacı vardır. Kimse mükemmel değildir ancak otantik bir liderin değerleriyle tutarlı davranışlar sergileyebilmesi için öz-disipline sahip olması gerekir (George, 2003, s. 19-25).

2.4.3. Kuantum Liderlik Paradigması

Bu kısımda, liderlik olgusunu kuantum fiziğiyle çözümlen kuantum liderlik paradigması incelenmiştir. Kuantum liderlik paradigmasına geçmeden önce, basit ve anlaşılır bir şekilde klasik fizik ve kuantum fiziği karşılaştırılmış ve kuantum fiziğine ilişkin temel varsayımlar tartışılmıştır.

Fizik bilimindeki ilerleme, mevcut yüzyıla kadar muazzam olmuştur. Galelio'nun zamanından bu yana, üç yüzyılı aşkın süredir fen ve teknoloji de eşi benzeri görülmemiş bir devrim yaşanmıştır. Bu periyodu, yeni bilimden; kuantum periyodundan ayırt etmek için klasik fizik ifadesi kullanılmaktadır. Klasik fiziğin çalışma alanını, katı cisimlerin hareketi, sıvı ve gazların hareketi, ışık teorisi, ses teorisi, ısı teorisi, elektrik teorisi, magnetik teori, genel ve özel görecelik teorileri oluşturur (Rohrlich, 1987, s.121).

Günlük yaşantılarımızla alakası olmayan, soyut atom bir dünyayı tanımlamak için oluşturulmuş olsa da, kuantum mekaniğinin günlük yaşantımız üzerindeki etkisi sanıldığından daha büyük olabilir. Kimya, biyoloji ve tıp ve aslında diğer bütün alanlardaki muhteşem gelişmeler, kuantum mekaniğinin olanaklı kıldığı araçlar olmadan gerçekleşemezdi. Kuantum mekaniği olmadan küresel ekonomiden söz edemezdik çünkü bize bilgisayar çağını getiren elektronik devrimler, kuantum mekaniğinin ürünüdür. Benzer biçimde fonetik devrim de bilgi çağını getirmiştir. Kuantum fiziğinin yaratılışı, getirdiği faydalar ve bilimsel devrim gibi bir riskle dünyamızı dönüştürmüştür (Kleppner & Jackiw, 2000).

Kuantum mekaniği, fizikçilerin çizdiği dünya resmini sonsuza dek tamamen değiştirmiştir. Yirminci yüzyılın başlarında, izafiyet teorisi ve kuantum mekaniğinin ortaya çıkışı yalnızca başka yeni bir teorinin keşfi değil, aynı zamanda tüm fizik alanında tamamen yeni bir sistem anlamına geliyordu. İzafiyet teorisi, uzay ve zamanla ilgili tüm fikirlerimizi değiştirdi ve kuantum mekaniği bize fiziğin temelindeki belirsizlikleri, olasılıkları, mekansızlığı tanıtmıştır. Kuantum mekaniği, doğaya ilişkin algımızı yeniden şekillendirmiştir (Müller & Wiesner, 2001).

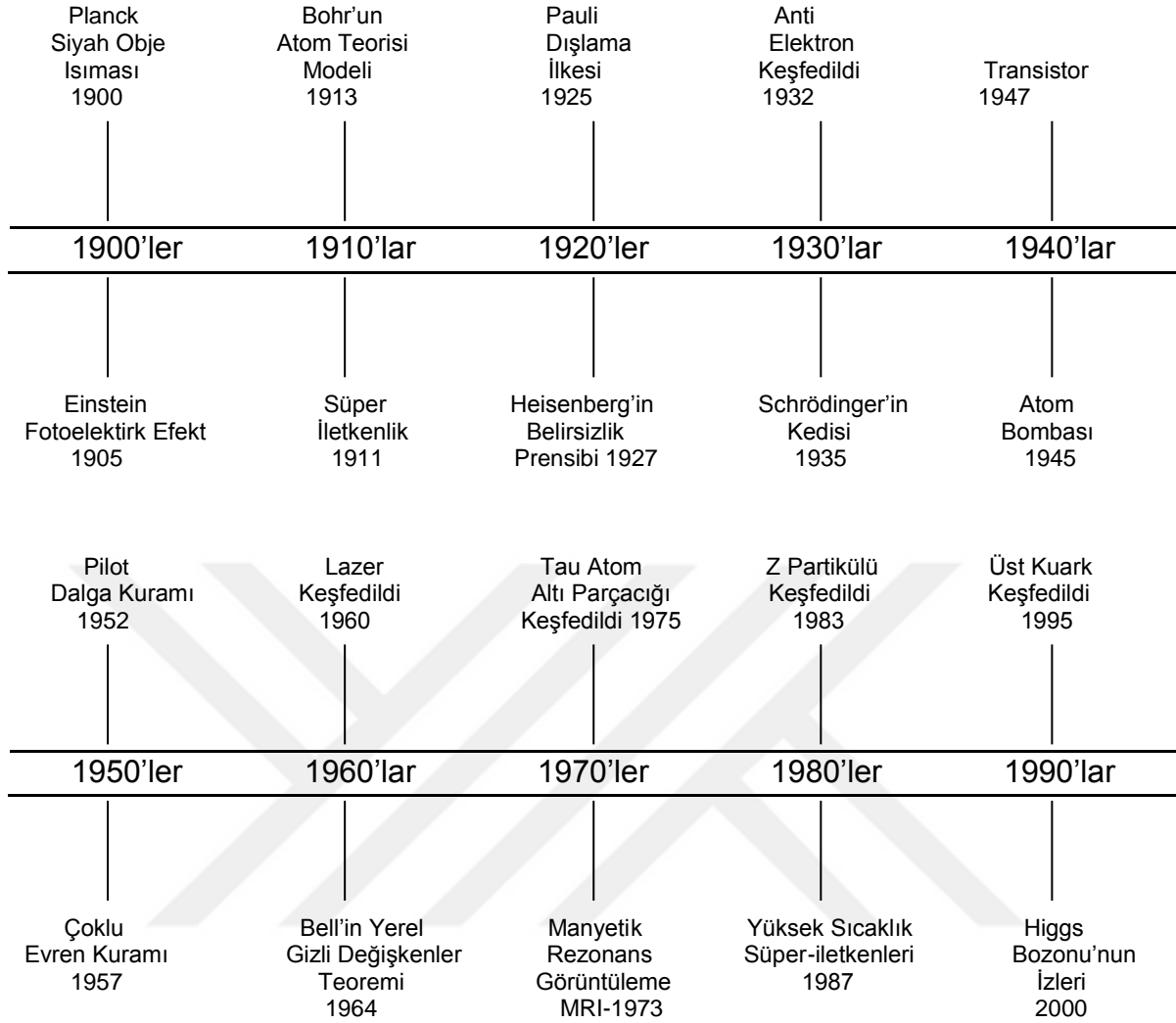
20.Yüzyılın başlarına gelindiğinde, morötesi çöküş, foto-elektrik olayı, Gibbs çelişkisi ve radyoaktivite gibi bir takım problemlerin, klasik fiziğin yasaları tarafından açıklanamadığı görülmüştür (Altın, 2006, s. 2). Alman fizikçi Max Planck'in, 1900 yılında ışığın, sürekli akmayıp, kuantum adı verilen kesikli enerji

paketleri durumunda olduğunu keşfetmesi kuantum fiziğinin ortaya çıkış noktası olarak kabul edilmektedir (Erçetin, 2000, s.74).

Planck'ın enerjinin kesikli hareket ettiğini gösteren iddiası hakim paradigma olan Newton yasalarına tamamen aykırıydı ancak olgular kusursuz bir şekilde açıklanıyordu (Taslaman, 2008). Bu durum aynı zamanda kuantum fiziğinin dalga-parçacık ikilemine de temel oluşturmuştur. Kuantum olarak adlandırılan enerji paketleri aynı zamanda hem dalga hem de parçacık davranışı sergilerler (Peat, 1991). Planck'ın çalışmasını takip eden yıllarda Einstein, Broglie, Bohr, Heisenberg, Rutherford, Schrödinger, Gibbs ve Compton gibi bilim adamları farklı çalışmalarıyla kuantum fiziğine katkıda bulunmuş ve geliştirilmesini sağlamıştır. Einstein'ın "özel görelilik kuramı", Bohr'un "atom teorisi", Heisenberg'in "belirsizlik ilkesi", Broglie'nin "dalga-parçacık ikilemi" bu çalışmaların en popüler olanlarından (Bohm, 1989; Dirac, 1981; Erçetin, 2000; Herbert, 1985; Loudon, 1983; Peat, 1991; Zohar, 2007).

1905 yılında Einstein, Planck'ın çalışmasını bir adım daha öteye taşıyarak radyasyonun enerjisi Planck'ın iddia ettiği gibi öbekler ya da fotonlar yardımıyla taşıdığı fikrini ortaya koyan foto-elektrik etki adlı çalışmasını yayınlamıştır. Günümüzde kullanılan güneş panellerinin ve dijital kameralarda kullanılan görüntü alıcılarının çalışma prensiplerinin Einstein'ın foto-elektrik buluşu oluşturmaktadır. Rutherford, 1911 yılında, atomların pozitif yüklü çekirdeğin etrafında dönen elektronlardan oluştuğu fikrini ortaya atmıştır. Bu buluş, günümüz atom teorisinin temelini oluşturmaktadır (Tegmark & Wheeler, 2001).

Rutherford'un öğrencisi olan Bohr, onun atom modelini geliştirerek atomların ışın spektrumlarıyla ilgili çalışmalar yaptı. Bohr'un modeli enerjinin kesikliği ve belirsizliğine ilişkin varsayımlarla, klasik fiziğin alışık olmadığı kavramları göz önüne sermişti. 1920 yılında Stern ve Gerlach, atomlara ait yörünge açısal momentumlarının kesikli değerler aldığını ortaya koydu (Altın, 2006). 1927 yılında Heisenberg konum ve momentum ölçümleri üzerine çalışarak klasik fizikte bilinenin aksine konum ve momentumu bilinse bile hiçbir cismin gelecekteki hareketinin belirlenemeyeceğini iddia ederek belirsizlik ilkesini tanıtmıştır (Peat, 1991). Buna benzer daha birçok çalışma kuantum fiziğinin gelişmesine katkı sağlamıştır.



Şekil 2.4. Kuantum Fiziğindeki Gelişmeler (Tegmark & Wheeler, 2001)

Erçetin (2000, s. 74-76)'e göre, kuantum fiziğinde maddelerin eş zamanlı olarak dalga ve parçacık özelliği taşıması; dalga ve parçacıkların aynı zamanda birbirinin özelliğini de taşıması anlamına gelir. Bu niteliklerin belirlenmesi, gözleme bağlıdır. Diğer taraftan klasik fizik de bu ayrım kesindir. Bir madde ya dalga, ya da parçacık özelliği taşır. Benzer biçimde, kuantum fiziğinde konum ve momentum da bağımsız olarak düşünülmez ve her ikisinin de eş zamanlı olarak ölçümü yapılamaz. Bunun nedeni, birini belirlemenin, diğerini belirsizleştireceği gerçeğidir. Öte yandan, klasik fizik de olaylar bağımsız olarak neden-sonuç ilişkisi kapsamında açıklanır. Kuantum fiziği enerjinin sürekli olmadığını, quanta adı verilen kesikli enerji paketleri halinde kesikli olduğunu ortaya koymuştur. Ve klasik fiziğin aksine, kuantum fiziğine göre bir cisme belli bir noktaya kadar kuvvet uygulanabilir. Bu noktadan sonra kuvvet ne kadar artarsa artsın enerji artmaz.

Evrenin, newton mekaniğinin yasalarıyla determinist bir yapıda olduğuna yönelik görüş, kuantum fiziğinin varsayımlarıyla tamamen değişmiş ve aksine evrenin indeterminist bir sistem olduğu anlaşılmıştır. Newton yasaları, kendinden önceki diğer realist görüşü sürdürmüş ve evrenin işleyişinin matematik temelli formüllere indirgenerek açıklanabileceğini varsaymıştır. Kuantum mekaniği, Newtoncu bilimin, evreni yalnızca deney ve gözlemlerle, matematiksel formüllerle sebep-sonuç ilişkisi içinde determinist bir yaklaşımla açıklamasına karşı çıkar (Taslaman, 2008). Bu noktada kuantum fiziğinin matematik gibi diğer formül temelli bilimlerden bağımsız olduğu anlamına gelmemelidir.

Kuantum teorisi iki açıdan sıra-dışı olarak kabul edilebilir. Birincisi, bu teori, günlük deneyimlerimizden ve makroskopik ölçüde bilenen fizik prensiplerinden tamamıyla farklı bir dizi fizik kuralını ihtiva eder. İkincisi, bu teoride, en basit örneklerin uygulanmasında bile klasik fiziğe ait problemlerin çözümlenmesinde kullanılan matematiksel işlemlerden daha farklı matematiksel düzeneklere ihtiyaç vardır. İşte bu nedenle matematik, kuantum fiziğinin ayrılmaz parçalarındandır (Bohm, 1989).

Çizelge 2.5.: Newton ve Kuantum Fiziğine Göre Dünya

<i>Newton Bakış Açısıyla Dünya</i>	<i>Kuantum Bakış Açısıyla Dünya</i>
1.Maddi, görünür, somut	1. Manevi, görünmez, soyut
2.Durgun, sabit, pasif, etkisiz	2. Dirik, hareketli, sürekli değişen
3.Öngörülebilir, kontrol edilebilir	3. Öngörülemez, belirsiz
4.Gözlemden etkilenmez. Gerçeklik objektiftir	4.Gözlemcinin bilincinden etkilenir. Gerçeklik sübjektiftir.
5.Bir makine: Maddeler en küçük parçalarına ayrılırsa en iyi şekilde anlaşılırlar. Parçalar bütünü belirler.	5. Bir Sistem: Her şey, birbirine bağlı bir bütünün parçasıdır.
6.Lokal olarak kontrol edilirler: Neden-sonuç açık bir şekilde fark edilir.	6.Gözle görülür bir mesafenin ötesinden etkilenir. Olaylar uzak bir mesafede gerçekleşir
7.Dış kaynaktan gelen enerjiye bağımlıdır. Dış güçler olmadan olaylar gerçekleşmez	7.Enerjiyle doludur. Enerji hayatın ve onun sisteminin içindedir.

Kaynak: Shelton, C.(1999). *Quantum Leaps: 7 Skills For Workplace Recreation*. Butterworth-Heinemann.

Newton bakış açısıyla dünya bütünü oluşturan parçaların bir araya getirilerek kurgulandığı kusursuz şekilde işleyen bir makinadır. Bu makina tüm dinamikleriyle ne kadar iyi tanınırsa, onu kontrol etmek ve sonuçları öngörmek de bir o kadar kolay olabilir. Olaylar bir neden sonuç ilişkisi içinde açıklanır. Diğer taraftan kuantum bakış açısına göre dünya bir makinadan farklı olarak, her şeyin birbirine bağlı olduğu bir bütünün parçası olan bir sistem olarak algılanır. Ölçme araçları ne

kadar güvenilir olursa olsun, gözlemcinin etkisi sonuçların sübjektif olarak ele alınmasına yol açar. Bu açıdan, sistemde gerçekleşen olaylar belirsiz ve öngörülemez olarak tasvir edilmiştir. Sistem, doğası gereği bir makinadan farklı olarak sürekli bir değişim ve dönüşüm içindedir. Fris ve Lazaridou (2006)'un yaptığı karşılaştırma, newton ve kuantum paradigmasının doğaya ilişkin varsayımlarını Çizelge 2.6.'da daha ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Özü itibarıyla newton ve kuantum bakış açılarının arasındaki farklar, doğaya ilişkin varsayımlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Newton bakış açısına göre doğanın kanunları bilinebilir, olaylar tahmin edilebilir ve her şey kontrol edilebilir. Buna sosyal olaylar da dahildir. Bilim insanlarının işi, doğanın belirgin karmaşıklığının altında yatan basitliği ortaya çıkarmaktır. Diğer taraftan kuantum mekaniğinde tam tersi bir durum söz konusudur. Doğa çoğunlukla karmaşık, kaotik, tahmin edilemez olarak görülür. İnsanın doğaya doğrudan müdahalesi, doğayı kontrolü olası değildir (Fris & Lazaridou, 2006, s. 6).

Çizelge 2.6.: Newton ve Kuantum Paradigmaları Arasındaki Temel Farklılıklar

<i>Newton Paradigması</i>	<i>Kuantum Paradigması</i>
Atomik: İşlevsel bölümlere odaklanır	Bütünsel: İlişkilere, bütünleşmeye odaklanır
Belirli: Kesinliği ve öngörülebilirliği kabul eder. Kontrolü vurgular	Belirsiz: Belirsizliğe ve şüpheye odaklanır
İndirgemeci: Bütün, onun parçalarının toplamıdır. Parçalar bağımsız bir şekilde var olurlar. Parçalar yer değiştirebilir. Koordinasyon gereklidir.	Gelişen, kendi kendini örgütleyen: Her bir parça diğer parçalarla kurduğu ilişki çerçevesinde tanımlanır. Bütün, onu oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür. Düzen veya örüntü kendiliğinden ortaya çıkar.
Biri veya diğeri: Seçici/dışlayıcı-Sadece bir doğru, en iyi tek bir yol vardır. Birey ve grup arasında kaçınılmaz bir zıtlık vardır.	Farklılıklar benimsenir: Kapsayıcı, sinerjik. Birey ve grup, deneyimleriyle karşılıklı diyalog içinde tanımlanır.
Tekrar: Yansımalar-Benzerlik	Fraktallar: Çok değişkenlik-Temalarla ilgili çeşitlilikler.
Gerçeklik: "Burada ve hemen" gerçekliğine odaklanır. Değerler ihmal edilir.	Olasılık: Yaratıcılık, şemanın dışında düşünme, bilinmeyen keşfetme, odaklanır. Değerler dikkate alınır.
Özne-nesne ayrımı: Bilim adamı araştırmaya müdahil olmaz. Dünya, "buranın dışındadır".	Katılımcı evren: Bilim adamı "dünyanın içindedir". Her ikisi de iş birliği içindedir.
Vakum: Boşluk, evrende nesnelere arasında var olan uzayı doldurur. Nesnelere hep buradadır.	Alan: Nesnelere hep kuantum uzay boşluğunda bulunur. Onlar, evrenin gelişmesine nihai vizyon sağlayan büyük enerji havuzundaki uyarımlardır.

Kaynak: Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An Additional Way of Thinking About Organizational Life and Leadership: *The Quantum Perspective. Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 48.

Newton fiziği, 300 yıl boyunca fiziğin ve sosyal bilimlerin temel prensiplerini biçimlendirmiştir. Einstein'ın görelilik kuramı ve kuantum fiziğinin atom altı parçacıkları Newton'un çizdiği öngörülebilir mekanik dünya hayalini

sonlandırmıştır. Yeni bilim, fizikte bir paradigma değişikliğine işaret etmektedir. Bugün, sosyal bilimciler, yeni bilimin prensiplerinin örgütsel etkisinin sosyal ilişkilerin gözlenebilir gerçekleriyle geleneksel teoriye göre daha fazla uyumlu olduğunun farkındadır (Fairholm, 2004, s. 369).

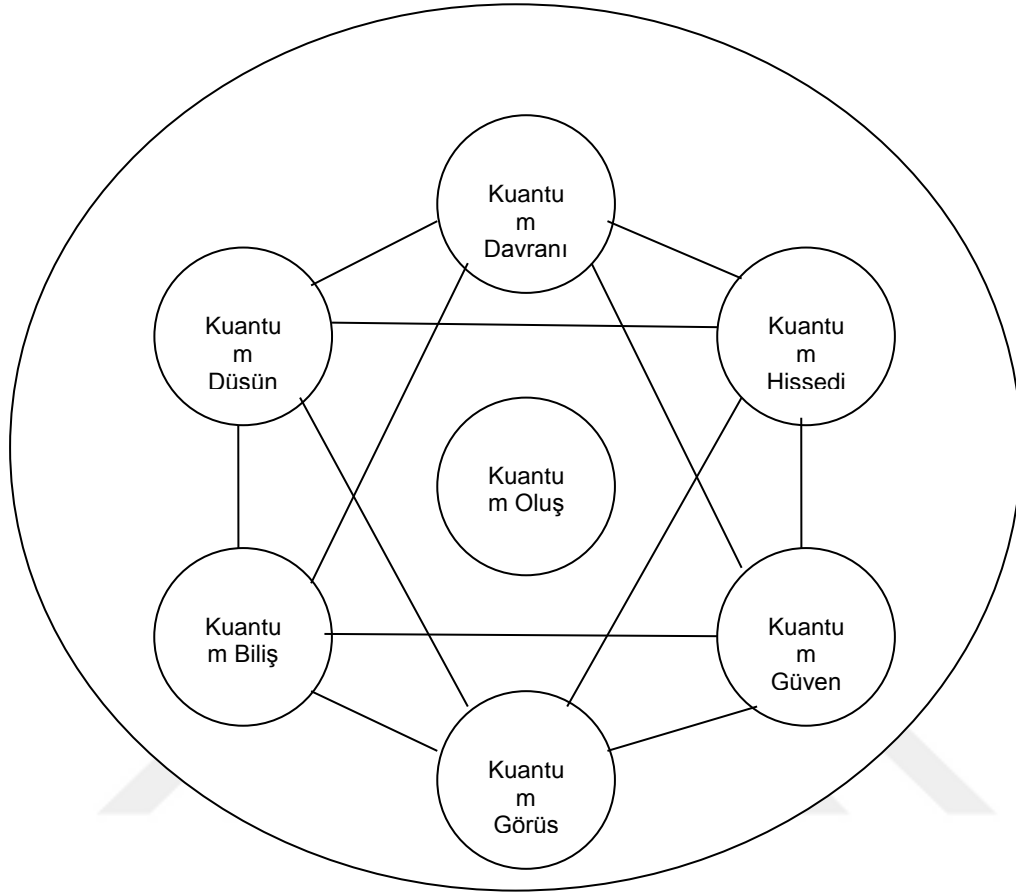
Newton mekaniği, sosyal bilimcilerin sosyal ilişkileri, rolleri ve iş hayatını mekanik bir boyutta algılamalarında etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında örgüt bilimciler ve alana yön veren girişimciler aynı felsefeyle Newton yasalarının örgüt ve ilişkiler düzeyinde dünya çapında yayılmasında etkin rol oynamıştır. Bunun doğal sonucu olarak, örgütsel etkililik, verimlilik ve işe dönük bireysel performans iş hayatına yön veren etkenler olarak ortaya çıkmıştır (Porter-O'Grady & Malloch, 2003).

Örgütsel başarının sırrı, istikrarlı gidişi sürdürmektir. Örgütsel istikrar bozulursa, yöneticinin rolü istikrarı yakalayacak yapıyı yeniden kurmaktır. İstikrarın anlamı başarı olarak algılanır ve bu başarıyı yakalamak örgütsel hiyerarşiyi kurmaktır. Elbette istikrarı yakalamak için, yapılar karar vericileri destekler nitelikte olmalıdır. Bu açıdan tutarlılık, düzen, öngörülebilirlik ve etkililik Newtoncu örgüt anlayışının önemli unsurlarından olarak görülebilir (Tetenbaum, 1998).

Yönetim, liderlik ve örgütsel iş ortamlarının doğasına ilişkin geleneksel inançlar, 300 yıllık mekanistik dünya görüşüyle sınırlı olmuştur. Yönetim ve liderlikle ilgili çağdaş düşünce, kuantum çağının karmaşıklarıyla başa çıkabilecek ve öngörülemez bir şekilde değişen dünyada yöneticilerin görevlerini en etkili biçimde icra etmelerini olanaklı kılan yeni model ve becerileri gerektirir (Shelton & Darling, 2001). Şekil 2.5.'te gösterilen Shelton ve Darling (2001) 'in kuantum becerileri modeli bu yeni model ve becerilere örnek olarak gösterilebilir.

Bu modeldeki beceriler, kuantum becerileri olarak ifade edilmiştir çünkü, kuantum enerji evreni birincil derecede önemlidir ve bu yüzden evrendeki her şeyin temelini oluşturur ve evrenin maddi boyutları haliyle ikincil öneme sahiptir, varsayımını temel alarak oluşturulmuştur. Modelde yer alan ilk beceri olan kuantum görüş, bilinçli olarak görme yeteneğidir. Kuantum teorisine göre, dış dünyada görülen şeylerin %80'i, içsel inanç ve varsayımların fonksiyonudur. Bu beceri, yöneticilerin amaçlarını bilinçli olarak seçmelerine yardımcı olur. İkinci beceri olan kuantum düşünme, kuantum fiziğinin, evrenin mantığa aykırı ve çelişkili bir şekilde işlediği

varsayımına dayanır. Bu beceri, yöneticilere yenilikçi ve mantığa aykırı düşünme becerisi kazandırır. Böylece yöneticiler çift yönlü düşünme yetisine sahip olur.



Şekil 2.5. Kuantum Becerileri Modeli (Shelton & Darling, 2001)

Kuantum hissediş becerisi, kuantum fiziğinin insanoğlunu oluşturan enerjiyle evrendeki enerjinin aynı olduğu varsayımına dayanır. Bu nedenle evrendeki enerjinin çalışma prensibiyle, insanoğlununki aynıdır. Örneğin fiziğin "sürüklenme" prensibine benzer biçimde insanın kalbindeki elektromanyetik dalgalar düzenli olursa, beyin fonksiyonları da anında buna ayak uydurur. Negatif duygular kalbin elektromanyetik dalgalarının düzenini bozar buda bedeninin ve zihnin enerji kaybetmesine neden olur. Kuantum hissediş becerisi liderlerin zihin yapılarını değiştirmelerine yardımcı olur. Bu becerinin, motivasyon, iş doyum ve stres gibi olguları etkiler. Kuantum biliş becerisi, kuantum alanı teorisinden üretilmiştir. Kuantum alanı teorisi kuantum fiziğinin bilinci olarak ifade edilir. Kuantum biliş becerisi de, sezgisel olarak bilme yeteneğidir. Kuantum davranış becerisi, zaman ve mekana bağlı kalmaksızın iki sistemin bir kez birleştiğinde, sürekli olarak bağlı

kalmaları kuantum varsayımına dayanır. Evrendeki her şey birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen birbiriyle ilişkili karmaşık bir bütünün parçasıdır. Bu varsayımdan hareketle kuantum davranışta bu bütünü yani bütün örgütü, toplumu ve evreni dikkate alarak hareket etme becerisi olarak ifade edilmiştir. Kuantum güven becerisi, kaos kuramından türetilmiştir. Kaos teorisi, değişim için yeni bir bakış açısı ve ona eşlik eden düzensizliği sağlar. Bu teori, kaosun evrimsel sürecin doğasında olduğunu gösterir. Kaos olmadan sistemsel bir değişimin zor olduğu vurgulanır. Kaos bu değişimin öncülü olarak görülür. Belirsizlik değişimin özeğini oluşturan kaosun doğasında vardır. Kuantum güven işte bu sürecin doğal işleyişine güvenme yeteneğidir. Yöneticinin görevi bu değişime ayak uydurmak ve onu kontrol etmek yerine akışına bırakmaktır. Modelin odak noktasını oluşturan kuantum oluş becerisi örgüt ve çevresinin ilişkisel doğasının farkında olmaktır. Kuantum fiziğine göre, atom altı maddeler soyuttur ve yalnızca parçacıkların birbiriyle etkileşim kurmasıyla gözlenebilir yada tanımlanabilirler. Kuantum oluş, ilişki kurma yeteneğiyle ilgilidir. Liderin izleyenlerle kurduğu etkileşim; diyalog zengin öğrenme ortamları yaratır ve örgütsel değişim için faydalıdır (Shelton & Darling, 2001).

Kuantum becerileri modeli, kuantum mekaniğinin temel varsayımlarından yola çıkılarak tasarlanmıştır. Bu beceriler, newtoncu dünya görüşünden farklı olarak örgütlerin doğasında belirsizliğin, karmaşıklığın ve bunun yanında değişim ve dönüşüm için fırsatların varlığını kabul eder. Yöneticilere atfedilen bu özellikler işte bu dinamikleri örgütsel açıdan en etkili bir şekilde yönetmeyi hedefler.

Kuantum mekaniği, diğer birçok alanda olduğu gibi örgüt ve yönetim alanlarını da uyarlanmıştır. Zohar (1998) bir kuantum örgütünde bulunması gereken sekiz özelliği aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. Yeni bilim (kuantum örgüt) bütüncüdür.
2. Kuantum örgüt esnektir ve reaksiyon gösterebilir.
3. Kuantum örgüt beliren ve kendi kendini aşağıdan yukarıya örgütleyen bir örgüttür.
4. Kuantum örgüt çeşitliliği benimser.
5. Kuantum örgütün doğasında doğaçlama vardır.

6. Kuantum örgüt hayal kurar, oyun oynamaktan hoşlanır.
7. Kuantum örgüt katılımcı bir anlayışla işler.
8. Vizyon ve değer kuantum örgütün yapıtaşdır.

Kuantum örgütün bütüncü oluşu, her bir parçanın birbiriyle ilişki içinde olmasıyla ilgilidir. Bunun doğal sonucu olarak olaylar birbiriyle ilişkili olarak tanımlanır. Öyle ki yerel çaptaki olayların küresel etkileri bile görülebilir. Örneğin dünyanın herhangi bir borsasındaki dalgalanma, diğer bütün borsalarda hissedilir. Dolayısıyla kuantum örgüt ilişkileri de bu bağlamda ele alınmalı, tekdüze gelişen olayların bütünü etkileyebileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kuantum örgütün esnek bir yapıda olması ve reaksiyon gösterme potansiyeli kuantum mekaniğinin dalga-parçacık ikilemi varsayımını temel alır. Belirsizliği ve öngörülemezliği vurgular. Örgütler, kendi içinde ve çevresinde gerçekleşen olaylara kayıtsız kalmamalıdır. Evrim geçiren bir çevrede örgütünde evrilmesi kaçınılmazdır. Örgütün her türlü değişikliği yapacak esneklikte olması önemlidir. Gerektiğinde rekabetçi, gerektiğinde işbirlikçi ; yerel veya küresel. Kuantum örgütler, yukarıdan aşağıya örgütlenen klasik yönetim anlayışının aksine, daha esnek ve otoriter olmayan bir yapıda, aşağıdan yukarı, yaratıcılığı destekler bir şekilde, insan unsurunu dikkate alarak örgütlenir. Birimler ya da bölümler sınırlara ve katı örgüt kurallarına bağlı kalmaksızın, özgürce ilişkiler kurabilecek şekilde kendilerini örgütleyebilmelidir. Kuantum örgütün çeşitliliği benimseme özelliği, kuantum fiziğinin maddenin hem dalga hem de parçacıklardan oluştuğu gerçeğiyle ilişkilidir. Bu nedenle kuantum örgütler tek yol felsefesini benimsemez. Problemlerin çözümünde ve işleyişte alternatif yaklaşımlara yer verilir. Çeşitlilik zenginlik olarak görülür. Kuantum örgütün doğaçlama özelliği, Heisenberg'in kesinsizlik ilkesine atıfta bulunur. Bu ilkeye göre sisteme bir müdahale olursa o sistem değişir. Newtoncu örgütlerde iş bölümleri ve görevler kesin çizgilerle belirlenmiştir. Kuantum örgütlerde çalışanların rol tanımları daha esnektir. Dolayısıyla çalışanları kısıtlayan iş tanımları olmayınca çalışanlar farklı enstrümanları tecrübe edebilir, yaratıcı fikirler üretebilir ve doğaçlama hareket edebilir. Kuantum kuramı gerçekliklerden daha çok potansiyelle, var olandan çok olabilecek durumla ilgilenir. Bu nedenle hayal kurmaya ve oyun oynamaya elverişli ortamlar yaratır. Kuantum örgütler çalışanların hata yapmasını bir öğrenme aracı olarak görmelerini sağlar. Çalışanların hayal kurması, yeni fikirler üretmesi, hatta aykırı fikirler üretmesi

desteklenir. Katılımcı evren, kuantum fiziğinin tanımladığı bir gerçekliktir. Gözlem yapan kişi, bu gözlemin bir parçasıdır. Bu ilkedен hareketle, kuantum örgütün katılımcı özelliği, çevresiyle iç içe olması toplumsal, kültürel ve doğal çevresini dikkate almasıyla ilgilidir. Kuantum örgütün amacı müşterilerinin talebini karşılamak için onlara mal satmak değildir. Kuantum örgüt müşterilerine fırsatlar yaratır, hayallerine dokunur. Bu ancak gerçek bir örgütsel vizyon ve benimsenen değerlerle gerçekleştirilebilir (Zohar, 1998, s. 162-169).

Yeni bilim olarak da adlandırılan kuantum mekaniği birçok alanda olduğu gibi örgüt ve yönetim alanında da etkili olmuştur. Araştırmacılar kuantum fiziğinin temel varsayımlarından yola çıkarak örgütsel yapı ve işleyişe ilişkin yeni modeller tasarlamış, kuantum örgüt, kuantum davranış, kuantum yapı ve nihayet yönetim alanında kuantum liderlik kavramları ortaya çıkmıştır. Özellikler yaklaşımıyla başlayan liderlik tanımlarını, liderin davranışlarını açıklayan davranışsal liderlik yaklaşımları takip etmiş, liderin farklı durumlarda gösterdiği davranışları ele alan durumsallık yaklaşımlarıyla devam etmiştir. Gelineen noktada, liderlikte etki, ilişki, değişim ve dönüşüm gibi kavramlar araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Kuşkusuz birçok disiplinde olduğu gibi liderlik alanında yapılan çalışmaların da, yaşanan zamanın sosyal, politik, ekonomik ve hatta ekolojik olaylar dikkate alınarak, birey, örgüt ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda tasarlandığı söylenebilir.

Krizlerle başa çıkmak, onları en az zararla atlatmak, kestirilemeyen olaylara, belirsiz durumlara ve kesikli olarak ortaya çıkan olaylara karşı liderlerin göstereceği davranışlar önemlidir. İşte bu noktada, temel varsayımlarını kuantum mekaniğinin görüşlerinden alan kuantum liderlik paradigması tartışmaya açılmıştır.

Lazaridou ve Fris (2008)' e göre kuantum liderlik perspektifinin odak noktasını, bağlamsallık ve birlikte geliştirme, katalizör, açık kaynak kültürü ve uyarılmış düşünce ilkeleri oluşturmaktadır.

Bağlamsallık ve birlikte geliştirme ilkesine göre, her birey sonsuz enerji alanında (evreninde) benzersizdir ve bu alanda diğer tüm bireylerle bağlantılıdır. Bu nedenle hiçbir birey ilişkiler noktasında birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu ilişki ağı birlikte gelişimi sağlar. Katalizör ilkesi, liderliği izleyenleri etkileyerek, potansiyellerini ve enerjilerini ortaya çıkarmayı etkinliği olarak tanımlar. Açık

kaynak kültürü ilkesi, lider ve izleyenler arasındaki karşılıklı güveni, entegrasyonu kolektif düşünceyi ön plana çıkaran bir ilkedir. Lider ve grup üyeleri arasındaki ilişki klasik örgütlerdeki ast-üst ilişkisinden farklıdır. Uyarılmış düşünce ilkesi, seri, ilişkili ve kuantum düşünce olmak üzere üç tip düşünme şekli olduğunu varsayar. Seri düşünme, benzer durumlar için mantıklı, bir düzen içinde tek düze düşünmeyi, ilişkili düşünme daha karmaşık beyin fonksiyonlarının etkileşim içinde olduğu bir düşünme etkinliğini, kuantum düşünme ise seri ve ilişkili düşünmenin ötesinde sinerjik bir sistemi ifade eder. Bir benzetme yapmak gerekirse “evreka anı” bir kuantum düşünme ürünü olarak tanımlanabilir.

Uzunçarşılı, Toprak ve Ersun (2000), kuantum liderliği insan fiziğinin harekete geçirilmesi süreci olarak ifade etmiş, kuantum fiziğinin en güçlü enerji seviyelerini açıklamasından yola çıkarak kuantum liderliği de izleyenlerdeki enerjisi harekete geçiren, üretkenliği destekleyen ve belirsizliğin getirdiği yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran sezgisel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Uzunçarşılı, vd. (2000)'ne göre, kuantum liderliğin üç boyutu vardır:

- Liderlik İlişkileri: Bu boyut, kuantum liderliği bir etkileşim alanı olarak açıklar
- Liderlik Etkisinin Kaynağı: Kuantum liderliğin etkisini; saygı, güven, bilgi ve yüksek beklenti gibi lider ve izleyenlerin paylaştığı ortak değerler oluşturur
- Belirsizlik: Belirsizlik aslında gerçeğin yansımasıdır. Olaylara ilişkin elde ettiğimiz bilgi geleceğe yönelik tahmin yapmamızı olanaklı kılmaz.

Fris ve Lazaridou (2006, s. 16-17), Fairholm (2004, s. 372)'in ortaya koyduğu üç temel yönetim stratejisini, kuantum liderlik boyutları ve ilgili liderlik stratejileri başlığı altında uyarlamıştır. Bu çalışma Çizelge 2.7.'de gösterilmektedir.

Çizelge 2.7.: Kuantum Liderliğin Temel Boyutları ve İlgili Stratejiler

<i>Kuantum Liderliğin Boyutları</i>	<i>İlgili Stratejiler</i>
Kendi kendini örgütlenme eğilimi	Serbest bilgi akışını kolaylaştırmak
	Geribildirim döngülerinin gelişimini kolaylaştırmak
	İlişkileri sürdürme ve geliştirme üzerine odaklanmak
	Güven vermek
Belirsizlikle Çalışma	Paylaşılan vizyon ve değerlere bağlı olarak çalışanların özgürce davranmalarını desteklemek
	Büyük resmi görmek için günlük olayları ve gel gitleri takip etmek
Vizyon ve değerlerin kuantum paradigmasının temel öğeleri olduğunu fark etme	Olumsuz sonuçlarını göze alma pahasına yaratıcılığı desteklemek
	Değişimin, örgüt odaklı değil, insan odaklı olduğu görüşünü benimsemek
	Değerleri açığa kavuşturmak için önemini vurgulamak
	Değerlerin önemini benimsemek
	Değerlerle ilgili göstergeleri izlemek
Vizyonu açık bir şekilde ifade etmek	
Değerleri biçimlendirmek	

Kaynak: Fris, J. & Lazaridou, A. (2006). An Additional Way of Thinking About Organizational Life and Leadership: The Quantum Perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 48.

Erçetin (2000, s. 77), klasik fiziğinin varsayımlarını ve ilgili liderlik varsayımlarını, kuantum fiziğinin varsayımlarını ve ilgili liderlik varsayımlarını karşılaştırmalı olarak modellemiştir. Bu karşılaştırma Çizelge 2.8'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.8.: Klasik ve Kuantum Fiziğine Dayalı Olarak Liderlik Varsayımları

<i>Klasik Fiziğin Varsayımları</i>	<i>Klasik Fizik ve Liderlik Varsayımları</i>	<i>Kuantum Fiziğinin Varsayımları</i>	<i>Kuantum Fiziği ve Liderlik Varsayımları</i>
1-Parça-dalga ayrımı	1-Liderlik onu oluşturan parçalardır	1-Parça-dalga ikilemi	1-Liderlik lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır
2-Sebeup-sonuç ilişkisi ve kesinlikler	2-Liderlik sebep sonuç mantığıyla açıklanır	2-Belirsizlik ve olasılıklar	2-Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez
3-Enerjinin sürekliliği	3-Liderlik bir kişiye atfedilen sürekli bir özelliktir	3-Enerjinin kesikliliği	3-Liderlik olgusunun kesikliliği
4-Uygulanan kuvvet kadar kazanılan ivme	4-Liderlik etkisi güce dayalıdır	4-Kuvvetin belli bir yere kadar uygulanması	4-Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır

Kaynak: Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider Samalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erçetin'in yaptığı sınıflama klasik fizik ve kuantum fiziğinin varsayımlarından hareketle kuantum liderlik paradigmasını dört boyut altında toplamıştır. İlgili her bir boyut kendi alt başlığında Erçetin (2000, s. 77-81) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

2.4.3.1. Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır

Kuantum fiziğine göre cisimler eş zamanlı olarak dalga ve parçacık olma özelliğini taşıyabilirler. Bu bağlamda, kuantum liderlik varsayımına göre liderlik, lider-izleyen ikileminde ortak bir bütünü oluşturan bir etkileşim alanı gibi düşünülebilir. Yine bu noktada, lider ve izleyenlerin liderliği oluşturan bütünlüğe eşdeğer derecede katkı sağladığı söylenebilir. Bu açıdan lider ve izleyenlerin niteliklerini ve davranışlarını anlamlı kılan olgunun lider ve izleyenlerin paylaştığı etkileşim olduğu söylenebilir. Liderler, izleyenlerin çabalarını göz ardı etmezler, kendilerini izleyenlerden izole edilmiş bir yerde görmezler. Kuantum liderin kendine, nasıl liderlik ederim? Ya da lider olmak için ne yapmalıyım soruları yerine, izleyenlerin beni takip etmelerini nasıl sağlarım? İzleyenlerin ihtiyaçları nelerdir? Ve onlarla nasıl bütünleşebilirim? Sorularını sorması gerekir.

2.4.3.2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez

Kuantum liderlik paradigması liderliğin öngörülemez, belirsiz ve nondeterministik gerçekliğini açıklar. Durağan olmayan günümüz karmaşık dünyası liderliği öngörülemeyen bir hareket alanında sürekli risk almayı gerektiren bir olgu olarak tanımlar. Alınan riskin doğru olup olmadığı belirsiz bir durum olarak tanımlanır. Kuantum liderler küresel çaptaki örüntüleri sürekli takip ederler. Belirsiz durumlara ilişkin kestirilemezlik olgusunu içselleştirirler ancak ümitsizliğe kapılmazlar. Bu örüntüler kuantum liderler için yol gösterirler. Etkileşimle birlikte artan belirsiz durumların kontrolünün sınırlı bir çerçevede gerçekleşeceğini bilirler. İzleyenleri emirler yerine seçenekler sunarak etkilerler.

2.4.3.3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği

Kuantum liderlik kesiklilik olgusunu bir kuantum gerçekliği olarak kabul eder. Liderliğin kesiklilik olgusu ile daha iyi açıklanabileceği varsayılır. Lider ve onu

izleyenler, farklı zaman dilimlerinde birdenbire ortaya çıkan bir olayda bir araya gelebilirler. Bununla birlikte lider ve izleyenler arasında kopmalar da yaşanabilir. İzleyenler lideri izlemeyi bırakabilir ya da lider gelişen farklı olaylara göre kendine yeni izleyenler de bulabilir. Daha ötesi, örgüt içinde ortaya çıkabilecek duruma bağlı olarak yeni liderler kendini gösterebilir. Kesiklilik ilkesini benimsemek, izleyenleri yetkilendirme anlamına gelir bu aynı zamanda izleyenleri güçlendirme yaklaşımlarını da destekler niteliktedir. Bu davranışı gösteren lider izleyenlerle liderliği paylaşmakla kalmaz, aynı zamanda onları destekler.

2.4.3.4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır

Kuantum liderlik paradigmasına göre liderlik güçle değil, bağlılıkla ortaya çıkan bir gerçekliktir. Bağlılık ise lider ve izleyenlerin arasındaki etkileşimin niteliğine bağlı olarak ortaya çıkar. Kuantum liderlik paradigmasına göre lider, gücü izleyenleri etkileme aracı olarak kullanmamalıdır. Gücün etkisi belli bir noktaya kadar tesir eder. Kuantum fiziğine göre kuvvet belli bir noktaya kadar uygulanabilir. Belli bir noktadan sonra bu kuvveti arttırmak enerjinin artmasına katkı sağlamaz. Yöneticiler yasal yetkilerini kullanarak izleyenleri etkileyebilir. Ancak lider güç olarak ifade edebileceğimiz yasal yetkilerin dışında enstrümanlar kullanarak izleyenleri etkilemeli, dolayısıyla bu prensiple bir etkileşim alanı yaratmalıdır. Lider ve izleyenler arasındaki güven, izleyenlerin lidere olan bağlılığı ve karşılıklı saygı lider için öngörülen etkileşim enstrümanları olarak ifade edilebilir. Bu yüzden çağcıl örgütlerin etkileşime olanak tanıyacak biçimde esnek bir yapıda olması önemlidir. Bu tarz örgütler de lider ve izleyenler birbirini güdüler, yönlendirir. Lider izleyenlerle bütünleşmenin önemli olduğunu bilir. Bu bütünleşmenin liderin yaratıcılığına ve gücüne eşsiz katkılar sağladığının farkındadır. Bu örgütlerdeki liderler yetki devrine ve gücün paylaşılmasına olanak tanırırlar. Böylece denetim yalnızca liderin tekelinde olmaz. Liderliğin paylaşılması aynı zamanda ortak vizyonların ortaya çıkmasına katkı sağlar.

2.5. Zekâ

Bu bölümde, zekâyâ ilişkin tanımlara, bazı zekâ kuramlarına ve örgütsel zekâyâ ilişkin tanımlar ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.5.1. Zekâ Tanımları

Zekâ, aralarında bireysel farklılıklar, bilişsel yetenekler ve davranışların da olduğu bir dizi farklı bölüm başlığı altında tanımlanmış ve çalışmıştır (Yekovich, 1994). Zekâ kavramını tanımlamak kolay olsaydı, zekâyı çözümlmek için geliştirilen tanımlar, modeller, sınıflandırmalar ve benzetmeler yapılmazdı (Erçetin, 2001, 2004). Stogdill (1974) 'in liderlik tanımlarına ilişkin tespitine benzer bir sentez yapan Sternberg (1990, s. 33) neredeyse zekâ tanımı yapan insan sayısı kadar farklı zekâ tanımı olabileceğini belirtmiştir. Zekâ tanımlarının çokluğu ve gün geçtikçe yeniden farklı boyutlarda yorumlanması ve tanımlanması bize zekânın açık ve kesin bir tanımının olmadığı fikrini verebilir.

Zekâ kavramının milattan önce sorgulanmaya başlandığını söyleyebiliriz. Özellikle antik Yunan düşünürlerinin bu kavramla ilgili düşüncelerini açıkça ortaya koydukları söylenebilir. Bu düşünürlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: Antik Yunan filozof Homer zekâyı diğer becerilerden farklı olarak başlı başına bir varlık olarak kabul etmiştir. Plato'ya göre zekâ öğrenme yeteneği, Sokrates'e göre öğrenme aşkı, Aristo'ya göre ise kıvrak düşünebilme yeteneğidir (Sternberg, 1990).

Zekânın ölçülebilir bir özellikte olduğunu ortaya atan Boring (1923)'e göre zekâ, zekâ testleriyle ölçülebilen bir şeydir. Zihinsel davranışlar üzerine bir asrı aşkın süredir yapılan çalışmalar, zekâyı ölçmenin, onu anlayıp tanımlamaktan daha kolay olabileceğini ortaya koymaktadır (Snyderman & Rothman, 1988). Humphreys (1979)'e göre zekâ, bilgi ve becerileri yeni durumlara uyarlama yeteneğidir. Benzer bir yaklaşımla Feuerstein (1990) zekâyı, insanın düşünce yapısını, yaşamın değişen durumlarına göre uyarlama ve değiştirme eğilimi olarak tanımlamıştır.

Zekâ, tek başına üniter bir yetenek değildir, aksine bir takım bağımsız fonksiyonun bileşiminden oluşmaktadır. Bu açıdan zekâ, belirli bir kültürün içinde hayatta kalma ve ilerleme için gerekli olan yeteneklerin birleşimini ifade eder (Anastasi, 1992). Kurzweil (2000), zekâyı sınırlı kaynakları ve zamanı en uygun biçimde kullanarak hedeflere ulaşma yeteneği olarak tanımlamıştır. Gardner (2011) zekâyı kültürel ortamlarda değer biçilen problem çözme ya da bir şeyler üretme yeteneği olarak ifade etmiştir.

Zekâ, modern hayatın özünde yer alır. Benlik algımız ve diğer insanları anlayıp değer biçmek için önemlidir. Psikologlar zekâyı ölçer, biyologlar DNA'sı üzerinde çalışır (Goodey, 2016).

Zekâ, Piaget'in bilişsel gelişim kuramının temel kavramlarından birini oluşturmaktadır. Piaget (1951, 1977, 1981)'e göre bilişsel gelişim çocuğun kendi çevresiyle olan dinamik etkileşiminin bir sonucu olarak psikolojik yapıların yeniden örgütlenmesiyle ortaya çıkar. Zekâ da bu etkileşimin sonucu olarak bireyin çevreye uyum sağlama, adapte olma yeteneğidir. Piaget'in zekâyı çevreye uyum sağlama kapasitesi olarak tanımlamasına benzer bir başka tanım da Wechsler (1944) tarafından yapılmıştır. Buna göre, zekâ, rasyonel düşünme, amaçlı hareket etme ve çevreyle etkili ilişkiler kurma toplam ya da küresel kapasitesidir. Küreseldir çünkü bireyin davranışlarını bir bütün olarak niteler. Toplamdır çünkü tamamen bağımsız olmayan ancak niteliksel olarak farklılık gösterebilen becerilerden oluşmuştur. Meystel, Messina ve Reeker (2002) zekâyı, belirsiz bir çevrede ortama uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır.

Zekâ tanımlarına baktığımızda, her birinin farklı boyutları vurguladığını görebiliriz. Soyut kavramları tanımlamak, birde insan zihninin karmaşık işleyişi ile ilgili olan bir kavramı tanımlamak ve tam olarak anlamak kolay olmayabilir. Çevreyle etkileşim, öğrenme yeteneği, rasyonel düşünme becerisi, üretme yeteneği, hayatta kalma becerisi, yeni durumlara ayak uydurma yeteneği ve benzer kavramların zekâ tanımlarında ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Sternberg (1990)'in zekâ ile ilgili yaklaşımlara yönelik yaptığı metafor çalışması Çizelge 2.9.'da gösterilmektedir. Bu noktada Sternberg'in çalışmasının zekâ kavramını daha anlaşılır hale getireceği umulmaktadır.

Çizelge 2.9.'da görüldüğü üzere Sternberg'in zekâyı ilişkin yaptığı metafor çalışması, zekâ teorilerini coğrafik, bilişsel, biyolojik, epistemolojik, antropolojik, sosyolojik ve sistem olmak üzere yedi farklı metafor üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Sternberg (1990)'e göre zekâ teorilerini ve karşılıklı ilişkilerini anlamak için bu teorileri vurgulayan metaforları anlamak önemlidir. Sternberg (1990)'in modelinde yer alan benzetmeler aşağıda özetlenmiştir.

Çizelge 2.9.: Zekâya İlişkin Alternatif Metaforlar

Metafor	Başlıca Sorular	İkincil Sorular	Kendine Özgü Teoriler	Teorisyenler
Coğrafik	Zekânın, kişinin içsel dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Zihnin haritası hangi biçimde etkinlikte bulunur?	İki faktör	Spearman
			Başlıca zihinsel yetenekler	Thurstone
			Zihnin yapısı Hiyerarşik	Guilford Cattell-Vernon
Bilişsel	Zekânın, kişinin içsel dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Zeki düşüncenin altında yatan bilgi işleme programları nelerdir?	Sözel etkililik Bileşenli	Hunt, Sternberg
Biyolojik	Zekânın, kişinin içsel dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Beynin anatomik ve fizyolojik yapısı ve merkezi sinir sistemi zeki düşüncüyü nasıl açıklar?	Yarıkürenin yerini saptama	Levy
			Sinirsel iletişim hızı Sinirsel iletişimin doğruluğu	Jehsen Eysenck
Epistemolojik	Zekânın, kişinin içsel dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Bilginin ve zihinsel süreçlerin organize edildiği zihin yapıları hangileridir?	Genetik epistemolojik	Piaget
Antropolojik	Zekânın, kişinin dışsal dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Zekâ, kültürel özellik olarak hangi formlara bürünür?	Köklü kültürel görelelik	Berry
			Koşullu karşılaştırmacılık Etolojik	Cole Charlesworth
Sosyolojik	Zekânın, kişinin dışsal dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Gelişim içindeki sosyal süreçler nasıl içselleştirilir?	Yakınsal gelişim alanı Aracılı öğrenme deneyimi	Vygotsky
				Feuerstein
Sistemler	Zekânın, kişinin içsel ve dışsal dünyasıyla olan ilişkisi nedir?	Aklı, metaforların ışığında bir sistem olarak nasıl anlayabiliriz?	Çoklu zekâ Triarşik	Gardner Sternberg

Kaynak: Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press, 4.

Coğrafik metaforla ilişkilendirilen teorilere göre zekâ bir zihin haritası üzerinden anlaşılabilir. Zekâyı anlamak, düşünce sistemimizin temel işlemlerini oluşturan haritayı anlamaktır. Coğrafik metafor zekâ kuramcılarını kartograflara benzetir. Buna göre zekâ kuramcıları, insan zekâsını oluşturan çeşitli becerilerin yerini doğru bir şekilde tespit eden ve açıklayan haritaları oluşturmalarına yardımcı olacak araç gereçleri arayan kartograflara benzetilir.

Bilişsel metaforla ilişkilendirilerek açıklanan zekâ teorileri insan zihnini kabaca bir bilgisayar yazılımı ya da diğer programlara cihazları bakımından ele alırlar. Bu teoriler deneysel psikolojinin ürünüdür ve davranışsal teorilere bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel metafor bir çok teorisyen tarafından coğrafik metaforun tamamlayıcısı olarak görülmektedir.

Biyolojik metafor da zekâ teorileri ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bazı teorisyenlere göre bilişsel metaforla ilişkilendirilen teoriler insan zihninin çalışma prensipleri ile ilgili bir şeyler anlatsa da, zekâ ile ilişkisini yeteri kadar açıklayamamıştır. Bu nedenle biyolojik teorisyenler bu bağlantıyı daha iyi açıklamak için insan zekâsı üzerine araştırmalar yapmıştır. Araştırmalar beklendik sonuçları veremediğinden bu teorilere kuşkuyla bakılmıştır.

Epistemolojik metafor Piaget'in zekâ teorisi ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu metafor, akli, bilginin yapısıyla açıklamaya çalışır. Epistemolojik metafor, coğrafik metafora bir cevap olarak doğmuştur. Bireyin iç dünyası ile dış dünyası arasındaki ilişkiyi sorgular. Buna göre zekâ, içten dışa doğru işler. Epistemolojik metafora göre, Piaget'in teorisi zekânın kavramsallaştırılmasını felsefi açıdan açıklamaya çalışır.

Antropolojik metaforlarla ilişkilendirilen zekâ teorileri, kültürün, zekânın doğasını nasıl etkilediğini hatta belirlediğini anlamaya çalışır. Buna göre zekânın doğası az da olsa kültürden kültüre farklılık gösterir. Zekâ, farklı kültürlerde farklı anlama gelebilir. Bu nedenle zekânın nitelikleri kültürden kültüre değişebilir. Dolayısıyla farklı kültürlerdeki insanların zekâ seviyeleri ile ilgili nicel karşılaştırmalar kullanılan ölçeklere bağlı olarak anlamsız olabilir. Bu yüzden zekâ seviyeleri ile ilgili kültürler arası karşılaştırmalar yerine, aynı kültür içinde yapılan karşılaştırmalar daha sağlıklı sonuçlar verebilir. İşte bu nedenle zekâ, kendi kültürel çevresinin dışında anlaşılabilir. Özetle, antropolojik metafor ile ilişkilendirilen teoriler zekâyı yalnızca zihinsel bir süreç içinde açıklamakla kalmazlar, aynı zamanda kültürel düzenin bir parçası olarak da değerlendirirler.

Sosyolojik metafor ile ilişkilendirilen teoriler zekânın oluşumunun Piaget'in zekâ teorisinde, zekânın içten dışa doğru olduğu fikrinin aksine, dışsal faktörlere bağlı olduğu görüşündedir. Bunu biraz açacak olursak, Piaget'e göre insan öce öğrenir, sonra öğrendiğini dışa vurur. Sosyolojik metafor ile ilişkilendirilen teoriler ise,

insanın önce diğeri insanların ne yaptığını izleyerek öğrendiğini ve bunu içselleştirdiğini savunur. Zekâ, dıştan içe doğru işleyen bir süreci temsil eder. Bu teoriler zekânın oluşumunu sosyal öğrenme ortamlarıyla açıklamaya çalışır.

Sistem metaforu, diğeri metaforları, çeşitli zihinsel ve diğeri sistemlerin karmaşık bir etkileşimi açısından görerek bir araya getirme çabasıdır. Sistem metaforu bu açıdan bütüncül bir metafor olarak değerlendirilebilir. Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, Robert Sternberg'in triarşik insan zekâsı kuramı ve Stephen Ceci'nin biyoeolojik zekâ kuramı sistem metaforu içinde değerlendirilen zekâ kuramlarıdır.

2.5.2. Zekâ Kuramları

Antik çağlardan günümüze dek tartışılan gelen zekâ kavramı başta felsefik, biyolojik ve kültürel açıdan olmak üzere birçok farklı disiplinin ilgi odağı olmuştur. Önceleri problem çözme, öğrenme, çevreye uyum sağlama mantık yürütme gibi kavramlarla ilişkilendirilen zekâ kavramı, 20 yüzyılın başlarında geliştirilen özel testlerle ölçülebilen bir nitelik olarak ağırlanmaya başlanmıştır. İlerleyen dönemlerde yapılan çalışmaların zekâyaya ilişkin daha karmaşık yapılara ve çözümlenmelere işaret ettiği olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılar zekâyayı tek bir genel yetenek olarak nitelerken, zekânın bir dizi becerinin bütünü oluşturduğu bir sistem olduğuna ilişkin görüşler de ortaya çıkmıştır. Açık olan bir şey var ki oda günümüzde hala zekâ için ortak tek bir tanımdan bahsetmek pek olası gözükmemektedir. Bu bölüme kadar zekâ kavramına ilişkin farklı zamanlarda yapılan tanımlara ve benzetmelere yer verilmiştir. Bu bölümde zekâyaya ilişkin türetilen bazı kuramlara yer verilerek kavramın daha iyi açıklanması amaçlanmıştır.

2.5.2.1. Triarşik Zekâ Kuramı

Sternberg (1985, 1986, 1988)'in geliştirdiği triarşik zekâ kuramı *bileşimsel*, *deneyimsel* ve *bağlamsal* olmak üzere birbiriyle bağlantılı üç alt kuramı kapsar. Triarşik zekâ kuramına göre zekâ ancak birbiriyle etkileşim içinde olan bireyin iç dünyası, deneyimi ve dış dünyası ile anlaşılabilir. Bireyin iç dünyası olarak zekânın temelini oluşturduğu zihinsel süreç sabittir yani değişmez. Fakat günlük yaşamda zekânın kullanımı sabit değildir, kişiden kişiye, kültürden kültüre farklılık

gösterebilir. Bu nedenle dış dünya olarak tanımlanan unsur da aynı kültür içinde ve kültürler arasında değişiklik gösterir, yani sabit değildir. Dış dünya ve iç dünya arasındaki etkileşim de deneyim ile sağlanır (Sternberg, 1999).

Triarşik zekâ kuramı kapsamında değerlendirilen ilk alt kuram olan *bilişimsel* alt kuram, yeni bilgilerin öğrenilmesinde, metabileşenleri, performans bileşenleri ve bilgi edinimi bileşenleri gibi süreçleri temel alan analitik zekânın varlığını ortaya koymaktadır. İnsanlar farklı zekâ tiplerine bağlı olarak birbirinden farklı becerilere sahip olabilir. Analitik düşünce tipik olarak soyut ve akademik problemlerle ilgili düşünme bileşenlerine başvurur. Yüksek bir analitik zekâ düzeyine sahip olan insanlar, fikirleri analiz etme, değerlendirme ve kritik yapma konusunda başarılı sayılırlar (Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki & Grigorenko, 2001). Sternberg (1985), bilişimsel alt kuramı, nesne veya sembollerin içsel temsilini gösteren en temel bilgi işleme süreci olarak tanımlar.

Sternberg (1985)'in triarşik zekâ kuramının alt kuramlarından biri olan bilişimsel alt kuram içinde yer alan bileşenlerden metabileşenler, yönetsel planlama ve karar verme için kullanılan üst seviye kontrol süreçleri olarak tanımlanır. Yapılacak şeyin ne olduğuna, bu sürecin izlenmesine ve yapıldıktan sonra değerlendirilmesine yön veren kontrol süreçleridir. Bu süreçler ayrıntılı olarak aşağıda gösterilmektedir.

1. Bir problemin fark edilmesini,
2. Ortaya çıkan problemin tanımlanması,
3. Problemi çözmek için daha düşük düzeydeki bileşenlerin seçilmesi
4. Bu bileşenleri bütünleştirecek stratejilerin belirlenmesi
5. Problemin çözümünde hangi bileşenlerin harekete geçirileceğinin temsili
6. Zihinsel kaynakların belirlenmesi
7. Problem çözme sürecinin izlenmesi
8. Problem çözüldükten sonra değerlendirilmesi (Sternberg, 1990).

Aynı alt kuram içinde yer alan performans bileşenleri ise bir görevi yerine getirirken uygulanan stratejilerin kullanıldığı alt seviye bir süreçler olarak kabul edilir. Performans bileşenleri, metabileşenlerin yönergelerini uygulayan süreçlerdir. Performans bileşenleri olarak adlandırılan alt seviye bileşenleri, metabileşenleri tarafından belirlenen plan doğrultusunda problem çözerler. Karşılaştırma, cevap verme, yargılama, uygulama ve eşleştirme performans bileşenlerinin

fonksiyonlarından bazılarıdır. Bilgi edinimi bileşenleri ise yeni bilgilerin öğrenilmesi ve hafızaya atılmasıyla ilgili bir süreçtir. Bilgi edinimi bileşenleri, metabileşmelerin ve performans bileşenlerinin yaptığı şeyin nasıl yapıldığını öğrenmek için kullanılır. Seçici kodlama, seçici birleştirme seçici karşılaştırma bilgi edinme bileşenlerinin fonksiyonları olarak değerlendirilir. Seçici kodlama, konu ile ilgili bilgileri, ilgisiz bilgilerden ayırt eder. Seçici birleştirme, seçici kodlamanın ayırt ettiği bilgileri akla yatkın bir şekilde bütünleştirir. Seçici karşılaştırma ise eski bilgi ile yeni bilgi arasındaki uyumu sağlar Sternberg (1985, 1990).

Triarşik zekâ kuramının ikinci alt kuramı olan deneyimsel alt kuramına göre, bir insan rutin deneyimlerin yanında nispeten alışılmamış bir durum ya da görevle karşılaştığı zaman zeki davranış ya da yaratıcı zekâ açığa çıkar (Sternberg vd, 2001). Deneysel alt kuram, zekâyı tanımlamada deneyimin rolünü vurgular. Otomatikleşme ve yenilik, deneyimsel alt kuramın bileşenlerindedir. Bireyin rutin deneyimleri, otomatikleşme, alışılmamış; ilk kez karşılaştığı durumlara ilişkin gösterdiği tepki ise yenilik olarak tanımlanır (Sternberg, 1990).

Bağlamsal alt kuram, triarşik zekâ kuramını bir diğer alt kuramıdır. Bağlamsal alt kurama göre zeki düşünce, üç davranışsal amaçla gerçekleşir; *çevreye uyum*, *çevreyi biçimlendirme* ve *çevreyi seçme*. Uyum sağlamak için ihtiyaç duyulan gereksinimler, İş ortamı, aile ortamı, kültürler, alt kültürler gibi tanımlanan farklı çevrelere göre değişiklik gösterebilir. Çevreyi biçimlendirme çoğu zaman çevreye uyum sağlama stratejisi işe yaramadığı zaman bir b planı olarak değerlendirilir. Eğer birey çevreye uyum sağlamak için kendini değiştiremezse, çevreyi kendisine uydurmak için çabalayabilir. Çevreyi biçimlendirme, bazı açılardan zeki düşüncenin veya davranışın mükemmel bir örneği olarak tanımlanabilir. Belki de bu beceri insanoğluna bugünkü bilimsel, teknolojik ve kültürel ilerleme yolunu açtığını söyleyebiliriz. Bilimde, sanatta, edebiyatta isim yapmış insanlara bakacak olursak bu insanların çoğunun var olan modelleri, açıklamaları, stilleri takip etmek yerine, yenilerini geliştirdiklerini söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında bu insanların çevrenin var olan dinamiklerine ayak uydurmak yerine, kendi değerlerini yaratarak çevreyi biçimlendirdiklerini söyleyebiliriz (Sternberg, 1990).

Bağlamsal alt kurama göre, zeki düşünceyi gerçekleştiren davranışsal amaçlardan biri de çevreyi seçme etkinliğidir. Çevreyi seçme davranışı, çevreye uyum ve çevreyi biçimlendirme davranışları gerçekleşmediğinde yeni bir çevre arayışına

girmek olarak tanımlanabilir. Bu durumu bireyin iş çevresinden hareketle ele alırsak; iş çevresinin beklentilerini karşılayamayan, ya da aynı çevreyi kendi beklenti, ihtiyaç değer ve yeteneklerine uyduramayan birey bu iş çevresini bırakıp yeni bir iş dolayısıyla yeni bir çevre arayışına girebilir. Bu durum kimi zaman son çare olarak görülmeyebilir. Örneğin çevreden ayrılma kararını seçen birey, çevreyi şekillendirmek için yeniden bir son hamle yapabilir. Diğer tarafta birey bazen çevrenin kendisi için uygun olmadığını fark eder ve biçimlendirme aşamasını atlayıp doğrudan yen bir çevre seçimi de yapabilir (Sternberg, 1990).

2.5.2.2. Çoklu Zekâ Kuramı

İlgili literatürde, zekânın, insanın sahip olduğu genel zihinsel bir yeteneğin ürünü olduğunu iddia eden Spearman (1904)'in aksine, daha çoğulcu bir anlayışla çeşitlilik gösteren yeteneklerin ürünü olabileceğini varsayan görüşlerin olduğu söylenebilir. Zekâyı, soyut, mekanik ve sosyal olarak üç boyutta açıklayan Thorndike (1920), yedi ayrı zihinsel beceriyle ilişkilendiren Thurstone (1938) ve benzer biçimde farklı becerilerle ilişkilendirerek açıklayan Guilford (1967) bunlara örnek olarak gösterilebilir. Çoğulcu zekâ kuramları arasında belki de en popüler olan kuramlardan biri de Amerikalı psikolog Howard Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramıdır (Davis, Chiristodoulou, Seider & Gardner, 2011).

1970' li yılların başlarından itibaren çoklu zekâ kuramı üzerinde çalışmaya başlayan Gardner, 1983 yılında yayınladığı "*The Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*" adlı kitabıyla çoklu zekâ kuramını tanıtmıştır (Gardner, 2006). Gardner (1983) kitabında, IQ testleriyle zekâyâ ilişkin sınırlı sayıda becerinin ölçülebileceğini ancak insanın bu testlerin ölçtüğünden daha fazla sayıda yeteneğinin ya da boyutunun olduğunu varsayarak, zekâ testlerinin insan zekâsının potansiyelini açıklamada yetersiz kaldığını ortaya atarak zekânın birden fazla boyutunun olabileceğine ilişkin savını ortaya koymuştur. Sternberg (2012)' e göre Gardner' in kuramı başta nöropsikolojik ve psikometrik olmak üzere bir dizi araştırmaya ilişkin bulguları temel alan bir kuramdır.

Çoklu zekâ kuramının üç temel prensibe sahip olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, zekâ tek başına bir yetenek, ya da bir dizi yeteneğin birleşimi değildir. Birden fazla zekâ türü vardır. İkinci prensibe göre, bu zekâların her biri birbirinden bağımsızdır. Üçüncüsü, bu zekâlar birbiriyle etkileşim içindedir. Zekâların

birbirinden bağımsız oluşu ve aynı zamanda birbiriyle etkileşim içinde olması tezat bir durum olarak algılanabilir. Ancak birbirinden bağımsız olmaları, birlikte çalışamamaları anlamına gelmez. Etkileşim ve bağımsızlık farklı kavramlardır (Sternberg, 1990).

Gardner (1983, 2006), *sözel zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müzikal zekâ, uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişilerarası zekâ ve içsel zekâ* olmak üzere insanın sahip olabileceği yedi zekâ türünü tanımlamış ve bu zekâ türlerine *doğa zekâsı* ve *varoluşsal zekâ* olarak iki yeni zekâ türü daha eklemiştir. Gardner (2006), bu iki yeni zekâ türünü aday zekâ türleri olarak tanımlamıştır. Bu zekâ türleri aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Davis vd. 2011; Gardner, 1983, 1999, 2005, 2006; Sternberg, 1990)

Sözel zekâ: Sözel zekâ, okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerileri içerir. Hitabeti güçlü olan insanlar, yazarlar, gazeteciler sözel zekâsı güçlü olan kişilere örnek olarak gösterilebilir. Beynin "broca" adı verilen bölgesi insanların gramer açısından doğru bir şekilde cümle kurmasını sağlayan işlevi üstlenir. Beyninin bu bölgesi zarar gören insanlar cümleleri anlayabilir fakat düzgün bir cümle kurmak için kelimeleri bir araya getirmekte güçlük çekebilir. Dil zekâsı insana doğuştan verilen bir yetenek olarak kabul edilebilir. Dil edinimi tüm kültürlerde hızlı ve sorunsuz bir şekilde gerçekleşir. Duyma engelli çocuklar, kendilerine tam olarak öğretilmemiş olsa bile çoğu zaman bir yolunu bulup kendi işaret dillerini geliştirip kullanabilirler.

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Denklem ve kanıtlar geliştirme, hesaplamalar yapma ve soyut problemleri çözme yeteneğidir. Zaman zaman problem çözme sürecinde sözel zekâ ile etkileşim kurar. Sözel zekâ ile birlikte IQ testlerinin başlıca unsurlarını oluşturur. Bunun yanında, okulların sözel ve mantıksal-matematiksel becerileri ölçen başarı testleri dikkate alındığında, okul başarısı için bir tahmin yürütme mekanizması olarak da görülebilir. Matematikçiler, bilim adamları mühendisler bu zekâ düzeyi yüksek olan insanlara örnek olarak verilebilir. Günlük hayattaki deneyimlerimizin bir bölümü örneğin alış-veriş yapmak, bu zekâ türü ile ilgilidir.

Müzikal zekâ: Müzikal zekâ, şarkı söylemek, bir müzik enstrümanı çalmak, orkestra yönetmek, beste yapmak, kısaca müzikle iç içe olma durumunu açıklayan

yetenektir. Müzikle ilgili becerilerin beynin sağ lobuyla ilgili olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemleriyle ilgili yapılan çalışmalar, çocuğun tam anlamıyla tanımlanmasa da müzikle ilgili bir işlem içinde olduğunu göstermektedir. Çeşitli kaynaklar müzik zekâsının evrensel bir nitelik taşıdığını iddia etmektedir.

Uzamsal zekâ: Uzamsal zekâ, yön bulma, nesnelere arasındaki mesafeyi kestirebilme, nesnelere farklı açıları, haritaları, yönleri zihinde canlandırma bir ulaşım aracını kullanabilme gibi yeteneklerle ilgilidir. Satranç oynarken bir sonraki hamleyi zihinde canlandırmak uzamsal zekâ ile ilgili bir yetenektir. Görsel sanatlar da benzer şekilde bu zekâ ile ilgilidir. Görme engelli insanlar, nesnelere şekillerini ve birbirleriyle arasındaki mesafeleri görsel algılarıyla keşfedemeyecekleri için bunu dokunarak gerçekleştirirler. Bu açıdan bakıldığında görme engelli bir insanın dokunarak keşfetme yönteminin, görme engelli olmayan bir insanın görsel algıya yöntemine eş değer olduğu söylenebilir.

Bedensel-kinestetik zekâ: Bedensel-kinestetik zekâ kişinin bedeninin tamamını veya çeşitli uzuvlarını problem çözmede, bir şeyler üretmede veya sergilemede kullanmasıyla ilgilidir. Beynin motor becerileri ile ilgili bölümü bu zekâ türünde etkilidir. Atletler, dansçılar, cerrahlar, aktörler bu zekâ türü gelişmiş insanlara örnek olarak gösterilebilirler. Bir dansçının dans ederken vücudunu kullanarak bir duyguyu yansıtmaya yeteneği, bir tenisçinin topa vurma becerisi, bir insanın üretim yaparken bedenini kullanması bedensel-kinestetik zekânın bilişsel özelliklerinin kanıtı olarak gösterilebilir.

Kişilerarası zekâ: Kişilerarası zekâ, diğer insanların ruh halini, arzularını, dürtülerini ve niyetlerini fark etme ve anlama yeteneğidir. Din adamları, öğretmenler, politikacılar, terapistler, satış temsilcileri kişiler arası zekâ kapasiteleri gelişmiş olması beklenen meslek gruplarına örnek olarak verilebilir.

İçsel zekâ: İçsel zekâ, kişinin kendi ruh halini, arzularını, dürtülerini ve niyetlerini fark etmesi ve anlaması ve bu durumlara uygun bir şekilde hareket etmesi ile ilgili yetenektir. Kısaca insanın kendini tanıması, bilmesi, kapasitesinin farkına varması olarak ifade edilebilir.

Doğa zekâsı (aday zekâ): Doğa zekâsı, doğal dünyada bulunan farklı türdeki bitkileri, hayvanları ve su formlarını tanıma ve türleri kendi içinde ayırt etme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Bu kapasiteleri kullanmak için görsel algılar tek

başına yeterli olmayabilir. Örneğin kuş sesleri ve balinaların bağırışları işitsel algıları da gerektirir. Ya da görme engelli bir insan için çeşitli canlıları ve doğa formlarını tanımak görsel ve işitsel algıların dışında dokunma algısını gerekli kılabilir. Görme engelli insanların çevresini büyük oranda dokunarak algıladığını söyleyebiliriz.

Varoluşsal zekâ (aday zekâ): Gardner, varoluşçu zekâyı, “büyük soruların zekâsı” olarak tanımlamaktadır. Bu aday zekâ, insan oğlunun varoluşa ilişkin en temel sorular üzerinde düşünme eğilimine dayanmaktadır. Neden yaşıyoruz? Niçin ölüyoruz? Nereden geliyoruz? Bize ne olacak? Sevgi nedir? Niçin savaşıyoruz? Bu sorulara örnek olarak gösterilebilir.

Özetle, çoklu zekâ kuramı bizi şu üç sonuca götürür (Gardner, 2006):

1. Hepimiz, çok çeşitli zekâ türlerine sahibiz. Bizi insan yapan ve bilinçli bir şekilde konuşmamızı sağlayan şey budur.
2. Hiç kimse, hatta tek yumurta ikizleri bile birbirinin tıpa tıp aynı zekâ profiline sahip değildir.
3. Güçlü bir zekâyı sahip olmak, zekice davranmak anlamına gelmez. Yüksek seviyede bir matematik zekâsına sahip olan bir birey bu zekâyı yeni formüller geliştirmek ya da deneysel çalışmalar yapmak yerine gün boyunca loto oynayarak heba edebilir.

2.5.2.3. Biyoekolojik Zekâ

Stephen Ceci (1990) tarafından geliştirilen biyoekolojik zekâ kuramı, zekâ gelişimini, bireyin doğuştan sahip olduğu yetenekler ile, okul, kültürel değerler ve sosyal örgütler gibi çeşitli çevresel ve toplumsal faktörlerin etkilileşimi bağlamında ele alan bir kuramdır.

Ceci (1990), zekânın ilgili literatürde çoğu zaman IQ ve “g” faktörü olarak da bilinen bireyin sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel becerilerinin standartlaştırılmış zekâ testleriyle ölçümünün sonucuna göre değerlendirilen “genel zekâ” kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmasına eleştiri getirerek karmaşık bilişsel davranışların aslında IQ ve genel zekâdan bağımsız olduğunu öne sürmüştür.

Biyoeolojik zekâ kuramına göre zekâ çok kaynaklı bir sistemdir. Gelişim gösterir ve etkileşimcidir. Diğer tüm etkileşimci görüşler gibi biyoeolojik kuram da, hayatının başlangıcının ilk evrelerinden itibaren insanın biyolojik potansiyelleri ile çevresel güçler arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu varsayar. Diğer bir ifadeyle, zekâ, insanın biyolojik potansiyelleriyle (genetik potansiyeller), yani bilişsel yetenekleri ile, ekolojik faktörler, yani çevresel etmenler arasındaki etkileşimin ürünüdür. Bunun yanında biyolojik özellikler ve çevresel faktörlerin hangisinin zekânın oluşumunda daha baskın olduğu kesin olarak ayırt edilemez (Ceci, Rosenblum, Bruyn & Lee, 1997)

Sternberg (1990)' e göre, Ceci (1990)'nin biyoeolojik zekâ kuramı hâlihazırda tam olarak kuram olma niteliğinden çok bir çerçeve niteliğindedir. Geliştirilme süreci devam etmektedir. Diğer taraftan biyoeolojik zekâ kuramı, zekâyı bilişsel süreçler ve çevresel faktörlerin etkileşimi bağlamında ele alan bir başka yaklaşımdır. Bu açıdan bakıldığında bu kurama göre zekâ içsel ve dışsal süreçlerin bir ürünü olarak değerlendirilmiştir.

2.5.3. Örgütsel Zekâ

Glynn (1996, s. 1087)'e göre zekâ, öncelikli olarak bireylerle ilişkilendirilmiş olsa da, bazı yazarlar tarafından kolektif düzeyde kavramsallaştırılmaya ve ölçülmeye başlanmıştır. Örgütler bugün, düzensiz bir dünyaya uyum sağlamak için karmaşık bilişim ağlarını kullanan, yaşayan, kendi kendini uyarlayan eğitilmiş insanlardan oluşan zeki ve öğrenen sistemler niteliğindedir (Halal, 1998; Erçetin, 2001).

İlgili alanyazında zaman zaman, yarışmacı zekâ, grup zekâsı ve kolektif zekâ kavramlarının örgütsel zekâ kavramının yerine kullanıldığını görebiliriz. Diğer taraftan yarışmacı zekânın örgütler arasındaki rekabeti tanımlamak için kullanıldığını, grup zekâsının örgütsel zekâyı kapsamadığını ve kolektif zekânın örgütsel zekâyı da içine alana daha geniş bir anlam içerdiğini söyleyebiliriz (Erçetin, 2001, s. 32).

Glynn (1996, s. 1088), örgütsel zekânın, her ne kadar fonksiyonel olarak bireysel zekâyı benzerlik gösterse de, açık bir biçimde bireysel zekâyı örtüşmediğini, bunun kolektifliğin bir özelliği olarak sosyal bir çıktı olduğunu belirtmiştir.

İlgili alanyazında, örgütsel zekâya ilişkin çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Mason (1992), örgütsel zekâyı, örgütlerin sıradan ve sıra dışı durumlarla ilgili karar alma becerileri olarak tanımlamıştır. Albrecht (2003)' e göre örgütsel zekâ, bir örgütün tüm beyin gücünü harekete geçirmesi ve misyonuna ulaşmak için bu güce odaklanma kapasitesidir.

Erçetin (2001, 2004a, 2004b), örgütlerin de insanlar gibi zekâları olduğu genel kabulünden hareketle örgütsel zekâyı, örgütlerin varlıklarını sürdürdürebilmelerini olanaklı kılan yeteneklerin bütünü olarak tanımlar. Örgütsel zekâ, Halal (1998) tarafından bir örgütün bilgi üretme ve çevresine stratejik olarak uyum sağlamak için bu bilgiyi kullanma kapasitesi olarak ifade edilmiştir.

Örgütsel zekâ, bir örgütün ehemmiyetli bir şekilde ve hedefe yönelik bir biçimde bilgiyi işleme, yorumlama, yönetme ve bilgiye ulaşma yeteneğidir. Böylece örgüt hüküm sürdüğü çevrede uyum sağlama yeteneğini arttırabilir (Glynn, 1996, s. 1087). Örgütsel zekâ, örgütsel hafızayı ve algıyı kullanan, uyarlanabilir davranış gelişimini içine alan bir öğrenme sürecidir (Choo, 2002).

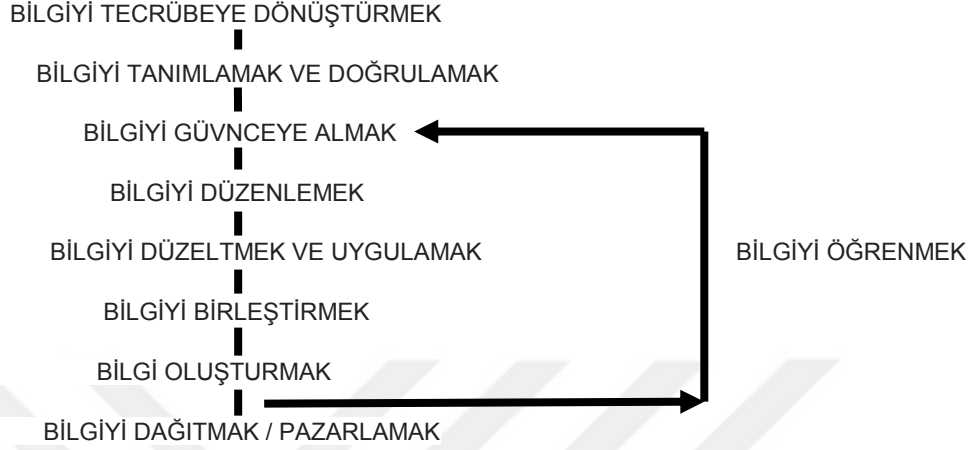
Kull (1997), örgütsel zekâyı, örgütsel yapı, kültür, çevre ile etkileşim, bilgi tabanı ve enformasyon teknolojileriyle bütünleşmiş stratejik süreçler gibi çeşitli alt sistemler tarafından üretilen problem çözme kabiliyeti olarak tanımlamıştır.

Schwaninger (2001,s. 2), zeki örgütleri diğerlerinden ayırt eden temel becerileri şu şekilde sıralamıştır;

1. Kendilerini, dış uyarıcının bir işlevi olarak uyarlamak, başka bir deyişle değiştirmek.
2. Çevresini etkilemek ve şekillendirmek
3. Eğer gerekliyse, yeni bir çevre bulmak ya da buldukları çevrede kendilerini yeniden yapılandırmak
4. Bağlı oldukları büyük toplulukların gelişimine ve yaşama kabiliyetlerine önemli katkılar yapmak.

İnsanlar gibi, örgütler de zekâyı sahiptir. Başarılı örgütler, bir çok türde farklı bilgiyi zekâ ve bilgeliikle bütünleştirerek faydalı hale getirirler. Örgütler, geleceği öngördüklerinde ve ihtiyaç duyulan değişime hızla karşılık verebildiklerinde başarılı olabilirler (Kerfoot, 2003, s. 91). Matsuda (1988), örgütsel zekâyı, karmaşık, birbiriyle ilişkili bir dizi insan zekâsı ve örgütsel mekanizma olarak tanımlar.

Örgütsel zekâ, ortak bir vizyon, yenilenme süreci ve varoluş için bir yön oluşturulmasına katkıda bulunan bütün zekâların kolektif bir topluluğudur. Örgütsel zekâ, spesifik olarak Şekil 2.6.'da ki bilgi fonksiyonlarını içerir (Liebowitz, 1999).



Şekil 2.6. Örgütsel Zekânın Bilgi Fonksiyonları (Liebowitz, 1999)

Terenzini (1993, s. 3), örgütsel zekâyı, farklı, birbirinden bağımsız fakat eşit derecede önemli olduğunu ileri sürdüğü üç boyutta ele alarak açıklamıştır. Bunlar; *teknik/analitik zekâ*, *sorun odaklı zekâ* ve *bağlamsal zekâ*'dır. Teknik / analitik kategori, olgusal bilgi ve analitik ve metodolojik beceri ve yetenekler olmak üzere iki çeşittir. Teknik / analitik zekânın olgusal bilgi boyutu, kurumsal araştırmanın temel yapı taşlarını hesaplama ile benzerlik gösterir (öğrenciler, bölümler, tesisler finansman vb.). Bu düzeyde zekâ, standart kategoriler ve temel terimlerin tanımları ile aşinalık gerektirir (tam zamanlı, yarı zamanlı, kredi sistemi, iletişim saatleri, personel, maaşlar vb.). Teknik / analitik zekânın analitik ve metodolojik beceri ve yetenekler boyutu bir dizi zengin analitik ve metodolojik becerileri içerir. Bilimsel araştırma modeli hazırlamak, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapmak, ölçek hazırlama, evren-örneklem çalışmaları, faktör analizi, regresyon gibi yöntem ve istatistiksel çözümler kullanmak, görüşme, odak grup çalışması, gözlem, inceleme vb. yöntem ve teknikler bu becerilere örnek olarak gösterilebilir (Terenzini, 1993, s. 3-4).

Sorun odaklı zekâ, örgütün ve onu yöneten insanların karşılaştığı önemli sorun ve karar alanlarına ilişkin bilgiyi içerir. Hedef belirleme, iş yükü analizi yapma, kaynak tahsisi, yönetim, bakım, bütçelendirme, program değerlendirme, etkinlikleri

düzenleme, kurumsal planlama ve programlamayı yapma gibi yönetsel etkinlikler sorun odaklı zekâ kapsamında değerlendirilir (Terenzini, 1993, s. 4-5).

Bağlamsal zekâ, örgütsel kavramayı ve bilgeliği ifade eder. Örgütsel zekânın en kapsayıcı formu olarak tanımlanır. Diğer iki özelliği bir arada taşır. Gerçek insanların gerçek kararlar almaya hazırlandıkları özel bir örgütsel kurguya uyarlanmış içerik ve yöntemlerin her ikisini de temsil eder (Terenzini, 1993, s. 6).

Minch (1990, s. 300), örgütlerin zeki olarak adlandırılabilmesi için, en azından aşağıdaki temel özellikleri ve yetenekleri barındırmaları gerektiğini belirtmiştir.

1. Amaç odaklı davranış
2. Örgütsel bir bilgi temeli oluşturma, sürdürme ve bunu kullanma becerisi
3. Eylemleri seçme ve yürütme yeteneği
4. Eylemlerin sonuçlarını değerlendirme yeteneği

Benzer biçimde Veryard (2016) da, zeki bir örgütün sahip olması gereken becerileri dört madde de toplamıştır. Buna göre zeki örgütler aşağıdaki becerilere sahip olmalıdır.

1. Karmaşık durumları anlamlandırmak ve buna uygun davranma yeteneği
2. Çevredeki işaretleri ve ilgili olayları yorumlama ve bu olaylar yönelik hareket etme yeteneği
3. İşin amacına uygun bilgiyi geliştirme, paylaşma ve kullanma yeteneği
4. Deneyimlerden öğrenme yeteneği.

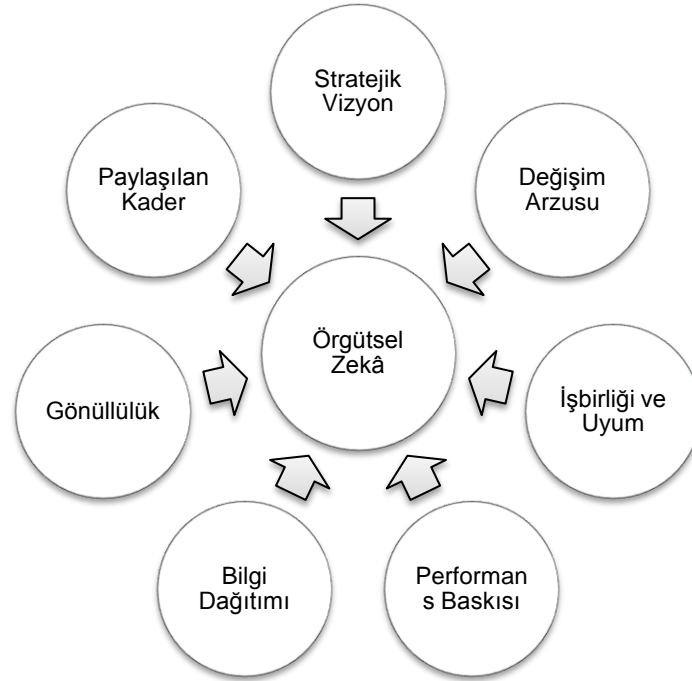
Veryard (2016)'a göre bir örgütü zeki yapmak için en parlak insanları işe almak, onları ofislerin en güzel odalarına yerleştirme ve onlara bilgisayar, araç gereç vb. ekipman desteğini sağlamak yeterli değildir. En zekilerin başka insanlarla iletişim kurma ve bilgiyi paylaşma konusunda pek başarılı oldukları söylenemez. Örgütlerin farklı zekâ seviyelerinden ve farklı değerlere sahip insanlara ihtiyacı vardır. Zeki fakat iletişim beceriler zayıf olan insanların örgüte bir bütün olarak katkı değil zararı dokunabilir. Veryard (2016)' a göre örgütsel zekânın eksikliği kendini bir çok farklı yolla gösterebilir. Bunlardan bazıları aşağıda ki gibidir:

- Çevresel değişiklikleri anlama eksikliği
- Sorunlara geç cevap vermek
- Tutarsız ya da etkisiz politika ve kararlar

- Deneyimlerden öğrenme eksikliği
- Sınırlı kapasiteli yenilik
- İletişime ve olaylara odaklanamama.

Örgütsel aptallık olarak adlandırılabilen bu belirtilerden herhangi biri, özellikle hızla değişen bu karmaşık dünyada örgütün uzun vadeli varlığını tehdit ediyor olabilir (Veryard, 2016).

Howard Gardner'in çoklu zekâ kuramına dikkat çeken Albrecht (2002, s. 13), insanlarda farklı zekâ türlerinden bahsediliyorsa, benzer biçimde örgütler içinde aynı durumun geçerli olabileceğini öne sürerek, örgütsel zekâyâ ilişkin yedi farklı boyut ya da özellik tanımlamıştır. Albrecht'in yaptığı sınıflama, Şekil 2.7.'de gösterilmektedir.



Şekil 2.7. Örgütsel Zekânın Yedi Boyutu (Albrecht, 2002)

Albrecht'in örgütsel zekâ modelinde yer alan, *stratejik vizyon*, *paylaşılan kader*, *değişim arzusu*, *gönüllülük*, *iş birliği ve uyum*, *bilgi dağıtımı* ve *performans baskısı* boyutları aşağıda açıklanmıştır (Albrecht, 2002, 11-13).

Stratejik Vizyon: Her girişim, yerine getirmek istediği nihai görevin tanımını yapmak için bir teoriye, bir genel düşünceye, örgütleyici bir ilkeye ihtiyaç duyar. Örgütün liderleri; biz kimiz? Niçin varız? Varlığımızın özünde yatan başlıca değer nedir? Yaptığımız iş için dünya neden bizi takdir edip ödüllendirmeli? gibi sorular sorup cevaplamalıdır. Stratejik vizyon, belirli bir vizyon, strateji veya görev bağlamında düşünülmemelidir. Stratejik vizyon, örgütün amacını ortaya koyma, yayma ve açıklamayı içerir. Örgütsel zekânın stratejik vizyon boyutu, liderlerin bir başarı konsepti geliştirip bunu dile getirmesini ve gerektiğinde bunu yeniden tasarlamasını öngörür.

Paylaşılan Kader: Çalışanlar, paydaşlar, tedarikçiler ve hatta çalışanların ailelerini de kapsayacak şekilde, örgütle ilişkili herkes örgütün amacını bilir, bu konuda ortak bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda herkes belirlenmiş vizyona ulaşmak için denklemin içindeki bireysel katkılarının farkındadır. Bunun için birlikte hareket ederler. “Hepimiz aynı geminin içindeyiz”, düşüncesi, güçlü bir topluluk hissi yaratır. Bunun aksine, vizyona ya da paylaşılan bir başarı olgusuna sahip olmadıklarında, bireysel çabalarının gemiyi belirlenen rotada tutmaya katkı sağlayacağını ümit edemezler.

Değişim Arzusu: Çoğunlukla yönetici kadroları tarafından yönetilen bazı örgütsel kültürler, faaliyet alanlarında, düşünme biçimlerinde, çevreyle olan etkileşimlerinde sıkı prosedürler belirlemiştir ki, değişim bu örgütlerde psikolojik bir rahatsızlığı, sıkıntıyı temsil eder. Diğer örgütlerde ise değişim, meydan okumayı, yeni ve heyecanlı deneyim fırsatlarını, yeni bir şeylerle uğraşma şansını temsil eder. Değişim arzusunun, stratejik vizyonda belirtilen değişim türlerini barındıracak kadar büyük olması gerekir.

Gönüllülük: Paylaşılan kader boyutundan ayrı olarak gönüllülük boyutu, standarttan daha fazlasını vermeye yönelik istekliliği içerir. Bir başka deyişle gönüllülük, çalışanların iş tanımları kapsamında yerine getirmeyi taahhüt ettikleri görev ve sorumlulukların üzerinde ve ötesinde gösterdikleri çaba, harcadıkları enerjidir. Gönüllülüğün çok az olduğu ya da hiç olmadığı örgütlerde çalışanlar yalnızca işlerini yaparlar. Gönüllülüğün yaygın olduğu örgütlerde ise çalışanlar işleri için beklenenden daha fazla çaba gösterme arzusunda. Çalışanlar kendi başarılarının, örgütün başarısını temsil ettiğinin farkındadır.

İş Birliği ve Uyum: Kurallar olmadan yönetilen, belirli sayıda insanın çalıştığı gruplarda karışıklık yaşanması olasıdır. İş tanımlarının yapılması, görev ve sorumlulukların dağıtılması, birim ve bölümler arasında ve çevre ile olan iletişim mekanizmalarının oluşturulması gereklidir. Hayal edebileceğiniz her hangi bir örgütsel yapı sınırlar ve kısıtlamaların yanında işbirliği de sağlar. Zeki bir örgütte sistemler geniş bir şekilde tanımlanmıştır ve çalışanların hedefe ulaşabilmelerini olanaklı kılabilmek için hepsi birlikte hareket eder. Liderler, çalışanların bireysel çabalarını ortak hedef doğrultusunda bütünleştirir.

Bilgi Dağıtımı: Bu günlerde örgütler bilgi ve enformasyonu etkin kullanmalarına dayalı olarak başarılı ya da başarısız olarak kabul edilmektedirler. Neredeyse tüm örgütler, büyük oranda, örgütsel yapı içinde her dakika akan çeşitli operasyonel bilginin yanında, edinilmiş bilgiye, beceriye, muhakeme yeteneğine ve çalışanları tarafından sahip olunan yeterlik duygusuna bağlı olarak hareket eder. Bilgiyi üretmek, dönüştürmek, organize etmek, paylaşmak ve uygulamak karmaşık iş çevresinde rekabet etmek açısından her zamankinden daha kritik öneme sahiptir. Bilgi yönetimi kavramının ötesinde, bilgi dağıtımı, kıymetli entelektüel ve enformasyonel kaynaklarından faydalanabilmek için kültürler ilgilenir. Bu açıdan bilgi dağıtımı teknik ya da yapısal bir savdan çok antropolojik bir önerme olarak düşünülebilir.

Performans Baskısı: Yöneticilerin yalnızca örgütün performansı ile bir başka değişle belirlenmiş stratejik hedeflerin başarısı ile meşgul olmaları yeterli değildir. Zeki örgütlerde performans kavramını herkes sahiplenir. Liderler performans baskısı algısını teşvik edebilir ve destekleyebilir fakat bunun tüm çalışanlar tarafından liderin etkisi olmaksızın, örgütün ortak başarısı ve kişisel beklentiler adına kabul edilmesi çok daha fazla etkili olacaktır. Bu şekilde çalışanların ortak misyona katkı sağlamakta sorumluluk hissetmeleri, örgütte bir performans kültürünün şekillenmesini sağlayarak, örgüte katılan her yeni üyenin bu kültürü benimsemesini olanaklı kılabılır.

Halal (1998, s. 21) örgütsel zekânın, bireysel zekâyı betimleyen yaklaşımlarla aynı temelde şekillendiğini belirterek, bu iki zekâ türünü fonksiyonları açısından karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma Çizelge 2.10.'da gösterilmektedir.

Çizelge 2.10.: Bireysel ve Örgütsel Zekânın Fonksiyonel Olarak Karşılaştırılması

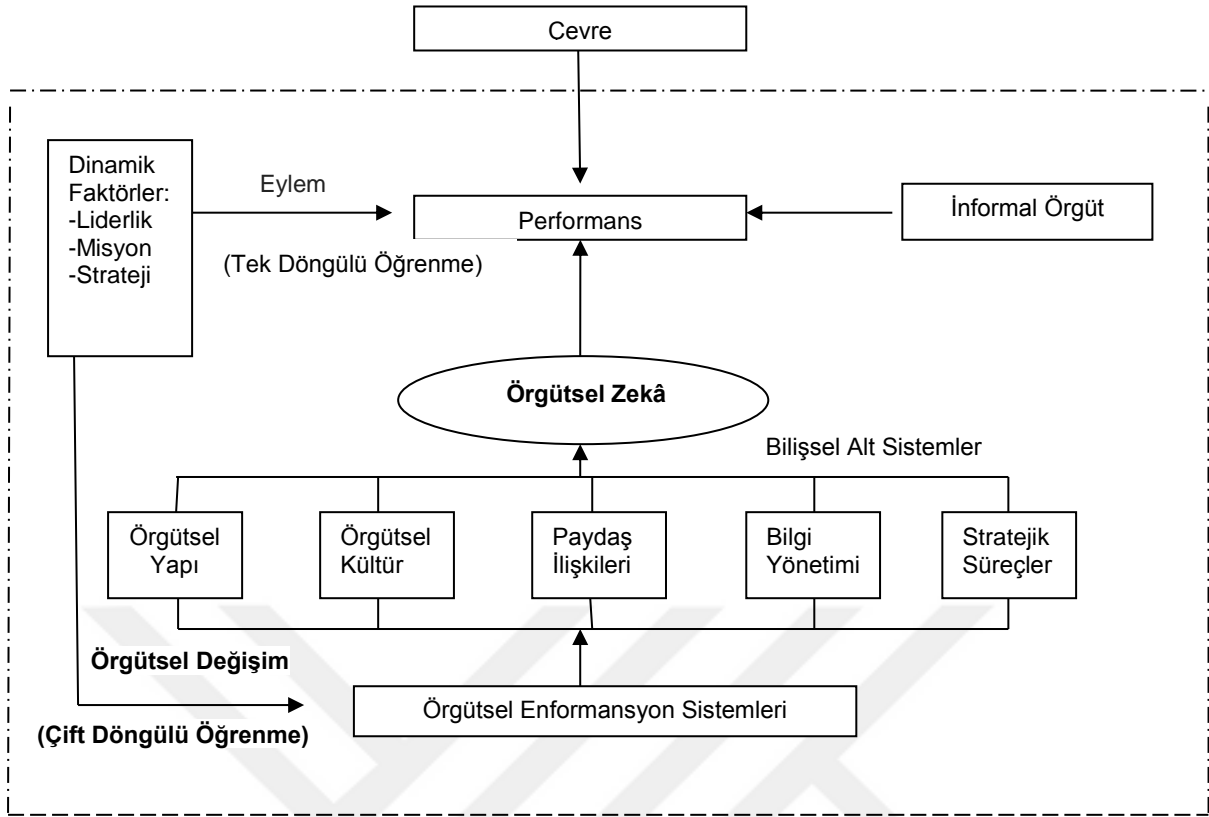
FONKSİYON Ölçü	BİREYLER Bireysel Zekâ	ÖRGÜTLER Örgütsel Zekâ
Enformasyon Teknolojisi	Kişisel Enformasyon Teknolojisi Sistemleri	Örgütsel Enformasyon Teknolojisi Sistemleri
Yapı	Sinir Hücreleri Ağı	İş Birimleri Ağı
Öznel Süzgeç	Kişisel Değerler & İnançlar	Örgütsel Kültür
Dış Bağlantılar	Sosyal İlişkiler	Paydaşlarla İlişkiler
Bilgi Depolama	Hafıza	Bilgi Yönetimi
Strateji Biçimlendirme	Problem Çözme	Stratejik Süreçler
Yönetim	Ego	Lider
Rehberlik	Vizyon	Misyon
Karar Alma	Seçim	Strateji
Gizli Sistem	İd	Bilgi Örgütü
Rutin Kararlar	Özerk Sinir Sistemi	Politikalar & Prosedürler
Bilgi Edinimi (Tek Döngülü Öğrenme)	Eğitim & Eylem	Yetiştirme & Eylem
Sistem Geliştirme (Çift Döngülü Öğrenme)	Kişisel Değişim	Örgütsel Değişim

Kaynak: Halal, William E. (1998). Organizational intelligence: what is it and how can managers use it to improve performance? Knowledge Management Review 1(1): 20-25.

İnsanların problem çözme becerisinin yalnızca mantıksal zekâyla değil aynı zamanda duygusal zekâ gibi diğer zekâ türleriyle de ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Benzer biçimde, örgütlerin de problem çözme kapasitesi birden çok bilişsel alt sistemin bir işlevidir. Bu bağlamda beş tür örgütsel alt sistemden söz edilebilir:

1. Örgütsel Yapı (karar alma sürecinde kimin yetkilendirildiği)
2. Örgütsel Kültür (eyleme yön gösteren değerler, normlar)
3. Paydaş ilişkileri (çeşitli gruplar arasında hangi bilginin değiş tokuş edildiğine ilişkin kapsam)
4. Bilgi Yönetimi (mevcut bilginin çeşidi ve miktarı)
5. Stratejik süreçler (bu bilginin anlamaya ve harekete nasıl yön verdiği)

Tüm bu alt sistemler, örgütün bilişsel işlevlerinde temel amaçlara hizmet eder ve bunlar toplu olarak örgütsel zekâyı oluştururlar (Halal, 1998, s. 22).



Şekil 2.8. Örgütsel Zekânın Bilişsel Alt Sistemleri (Halal, 1998)

Halal'ın çalışması, bilişsel alt sistemlerin örgütsel zekânın oluşumundaki rolünü ortaya koymaktadır. Bunun yanında, enformasyon sistemleri, örgütün içindeki informal yapılar, liderlik, misyon ve strateji gibi dinamik faktörler ve nihayetinde çevre gibi unsurların da, bilişsel alt sistemlerle birlikte örgütsel zekâyı oluşturan dinamikler olarak tanımlanabilir.

Çoklu zekâ kuramlarından yola çıkan Glynn (1996), örgütsel zekâyı, bireysel zekâyı oluşturan mekanizmalarla ilişkilendirerek bir model ortaya koymuştur. Glynn'in modeli örgütsel zekâ uygulamalarına ve ölçümüne dayanan varsayımlardan oluşan üç boyutlu teorik bir model ortaya koymaktadır. Glynn, örgütsel zekânın, örgüt çalışanlarının bireysel zekâlarıyla oluştuğunu ileri sürmektedir (Çizelge 2.11.).

Çizelge 2.11.: Örgütsel Zekâya İlişkin Teorik Modeller Varsayımlar ve Ölçümler

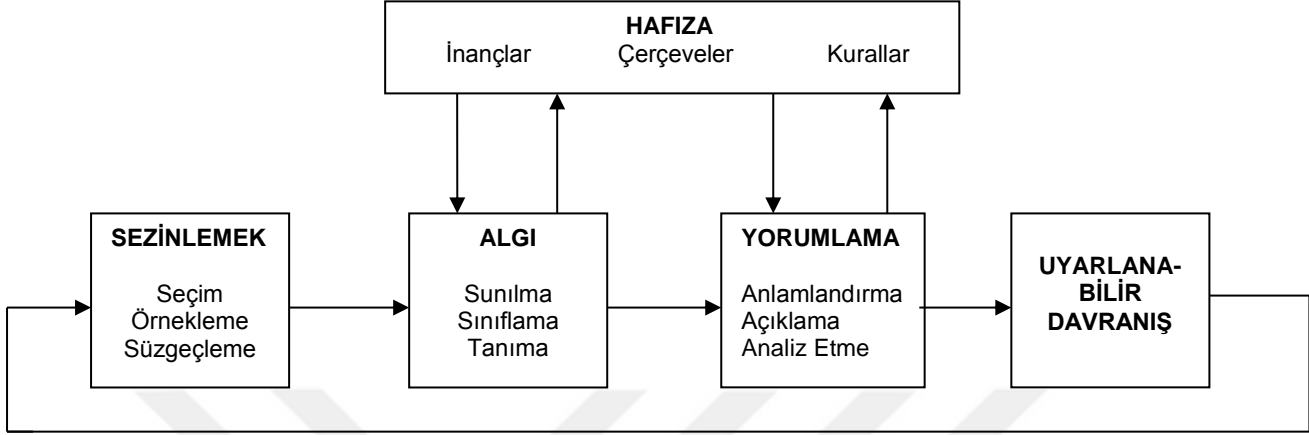
<i>Model</i>	<i>Teorik Varsayımlar</i>	<i>Ölçümler</i>	<i>Ölçümlerin Avantajları</i>	<i>Ölçümlerin Sınırlılıkları</i>
Birleştirme Modeli	Örgüt bireylerinin zekâsı, örgütsel zekâyı oluşturur. Örgüt çalışanları ne kadar zeki olursa, örgüt de o kadar zeki olacaktır	IQ testleri gibi, genellikle bireysel zekânın ölçümünde kullanılan standartlaştırılmış enstrümanlar üzerine kurulmuştur.	Kullanılan standartlaştırılmış enstrümanlar sayesinde kolaylıkla hesaplanır	Uygulama ve genelleme yapmak sınırlıdır. Zekâ seviyesi, zekânın türüne bağlı olarak vurgulanır.
Geçiş Modeli	Bireysel zekâ, örgütsel zekâyâ dönüşmek için örgütsel sistemlere aktarılır ve kodlanır. Daha fazla ve daha iyi dağıtım ve kurumsallaşma mekanizmalarına sahip örgütler daha zeki olacaktır	Yapısal, teknik, sosyal ve politik etkiye sahip mekanizmaları içeren, zekâyı aktaran ve kurumsallaştıran mekanizmaların etkililiğinin ölçümü	Örgütsel zekânın gelişimini etkileyen sosyal, psikolojik etmenleri ve bilgi değiş tokuş mekanizmalarını yansıtır	Değerlendirmesi daha zor ve karmaşıktır. Örgütsel zekânın bütünü ölçmek için çoklu mekanizmalar üzerinde çalışmayı gerektirir
Yayılmış Model	Örgütsel zekâ, örgütün sistemlerine, rutinlerine, standart işleyiş prosedürlerine, sembollerine, kültürüne ve diline yayılmıştır. Örgütsel zekâ bu sistemlerin zengin ve karmaşık enformasyonu çevrenin taleplerini de dikkate alarak kodladığı ölçüde artırılır.	Bir örgütün sistemli etkileşim örüntülerinin zenginliğinin ve ekolojik geçerliliğinin değerlendirilmesi. Sistemlerin güvenilirliğinin değerlendirilmesi ve nitel çalışmalar aracılığıyla bir örgütün davranışsal etkileşiminin değerlendirilmesi	Zekânın kolektif düzeyde en geçerli ölçümü	Ölçmesi ve gözlem yapması zor

Kaynak: Glynn, M. A. (1996). Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academy of management review*,21(4), 1081-1111.

Çizelge 2.11.'de görüldüğü gibi, Glynn'in örgütsel zekâ modeli; *birleştirme*, *geçiş* ve *yayıma* olmak üzere, varsayımları, ölçümleri, ölçümlerin avantajlarını ve sınırlılıklarını açıklayan 3 boyutlu bir mekanizmaya oturtulmuştur. Birleştirme modelinde tüm çalışanların bireysel zekâsının örgütsel zekâyı oluşturduğu varsayılmıştır. Geçiş modeli, örgüt çalışanlarının bireysel zekâlarının dönüşümü ve kodlanmasıyla örgütsel zekâyı oluşturduğunu, yayılma modeli ise örgütsel zekânın örgütün yapısal örüntülerinin içine yayıldığını öne sürmektedir.

Örgütsel zekâyı döngüsel bir modelle açıklayan Choo (1995)'ya göre örgütsel zekâ, çevreyi algılama, algıları geliştirme ve yorumlama yoluyla anlam üretme,

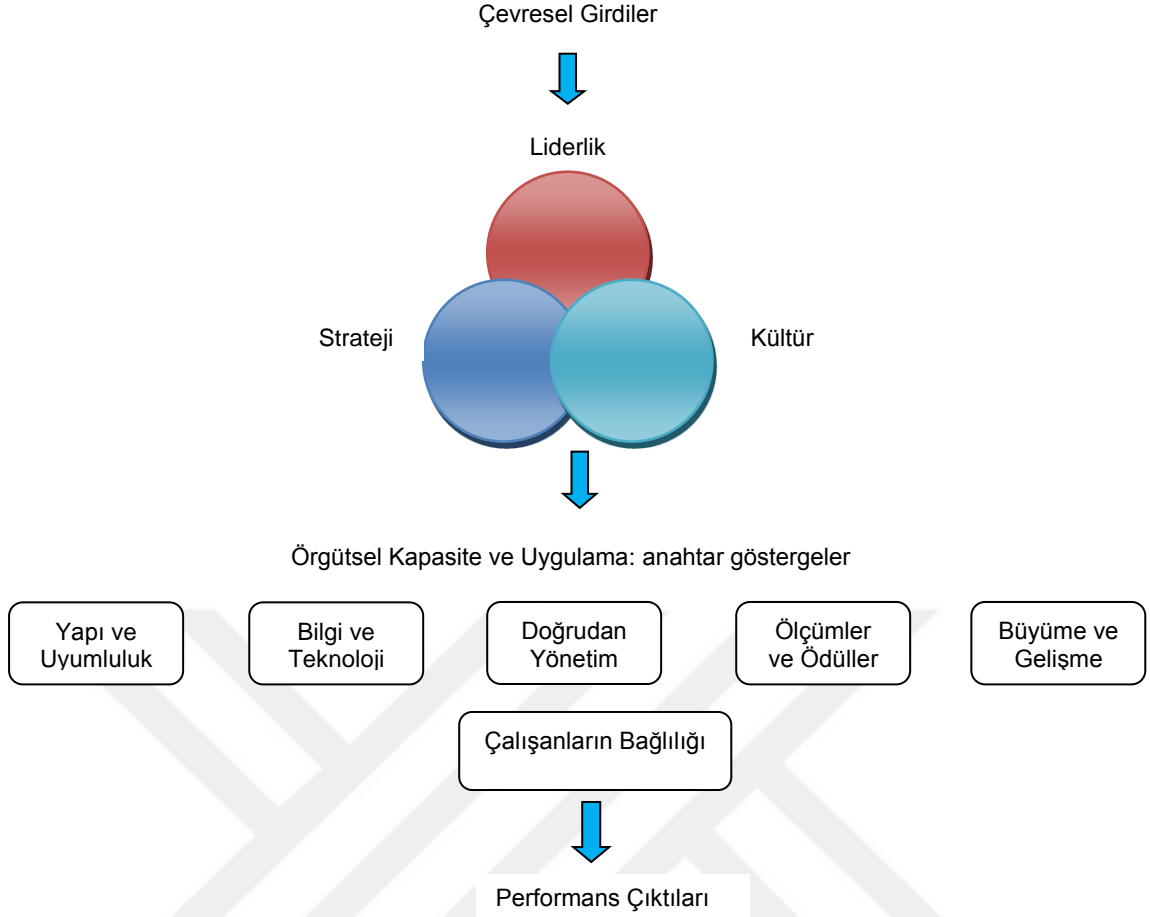
algılamaya yardımcı olmak için geçmiş deneyimlerle ilgili hafızayı kullanma ve harekete geçmeyi içeren sürekli etkinlikler döngüsüdür.



Şekil 2.9. Örgütsel Zekânın Bilişsel Alt Sistemleri (Choo, 1995)

Choo (1995)' nun modelinde yer alan dinamiklerden olan *sezinlemek*, dış ve iç çevreyle ilgili bilgi toplamayı içermektedir. Örgüt, her gelişme ve etkinliğe katılamayacağından dolayı, öncelikli alanlarını seçmeli, gelen bilgiyi ilgi alanlarına göre süzgeçten geçirmeli ve öğrenme için örneklem almalıdır. *Hafıza*, örgütün çevre ile olan etkileşim deneyimlerinden türetilir ve formal (dökümanlar) ve informal (inançlar ve hikayeler) yollarla ifade edilir. *Algı*, hafızada ki bilgiyi kullanarak dış etkinliklerin tanınması ve açıklamaların geliştirilmesi ile ilgilidir. *Yorumlama*, örgütsel zekâ döngüsünün merkezinde yer alır. "Burada neler oluyor"? sorusunu örgütsel düzeyde açıklamaya çalışır. Örgütün geçmişte hangi noktada olduğunu, bugün hangi durumda olduğunu ve gelecekte ulaşmak istediği noktaya ilişkin durumu açıklamaya çalışır. Son olarak *uyarlanabilir davranış*, örgütün kararlar alıp eyleme geçmesi gibi yeni bir öğrenme döngüsü başlatır.

Örgütsel zekâyâ ilişkin geliştirilen bir başka model ise Falletta (2008)'ya aittir. Falletta'nın örgütsel zekâ modeli, çalışanların bağlılığını ve performansını etkileyen 11 faktörü içermektedir. Bu faktörler, neden sonuç ilişkisi içinde örgütü temsil eden bir mekanizma niteliğinde tasarlanmıştır.



Şekil 2.10. Falletta'nın Örgütsel Zekâ Modeli (Falletta, 2008)

Modelin üst tarafında yer alan değişkenler (çevresel girdiler gibi), örgütü dışardan etkiler. Örgütün içinde yer alan tüm diğer mekanizmalar, örgütsel kapasiteyi ve uygulamayı etkiler. Bu, diğer faktörlerin yanı sıra, örgütün uyumluluğu, yönetim uygulamaları, ödüller ve büyüme fırsatlarını da içerir. Sırasıyla, bir alt bölümde yer alan faktörler de çalışanların bağlılığını ve nihayet performansı etkiler (Falletta, 2008).

Örgütsel zekâyı, örgütlerin hayatta kalabilmelerine olanak sağlayan yeteneklerinin bütünü ve bu yeteneklerin kullanımı olarak tanımlayan Erçetin (2001, s. 58)'e göre bu yetenekler aşağıdaki gibidir:

- ✓ Eylem ve tepkide çabukluk
- ✓ Değişen durumlara uyum sağlayabilme
- ✓ İşleyişte esnek ve rahat olabilme
- ✓ Sezebilme ve öngörülü olabilme
- ✓ Açık fikirli olabilme

- ✓ Hayal gücünü kullanabilme
- ✓ Yenilenebilme

2.5.4. Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Zekâ

Örgütsel zekâyı, *teknik-analitik zekâ*, *sorun odaklı zekâ* ve *bağlamsal zekâ* olarak üç grupta boyutlandıran Terenzini (1993), bu boyutları eğitim kurumları olarak üniversiteleri baz alarak açıklamıştır. Teknik-analitik zekâ, eğitim kurumlarının temel işlevlerine dönük bilgi ve becerileri kapsarken, sorun odaklı zekâ yönetim süreçleri bağlamında karar alma ve problem çözme etkinliklerini içerir. Bağlamsal zekâ ise okulun sahip olduğu kurum kültürünü, inanç ve değerlerine ilişkin bilgiyi içerir.

Erçetin ve Demirbulak (2002)'in okullarda örgütsel zekâ ve program geliştirmeye yönelik yaptığı eylem araştırması, katılımcıların okulu zeki bir organizma olarak görmekten çok, bunu, programın bir sonucu olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Erçetin, 2004b). Aynı araştırma sonuçlarına dayalı olarak Erçetin ve Demirbulak (2002) örgütsel zekâyı, mevcut kaynaklar ve kısıtlamaları dikkate alma süreci olarak da tanımlayarak bu durumun aynı zamanda nelerin değişmesi gerektiğine ve nelerin değiştirilemeyeceğini belirlemeye yardımcı olacağını belirtmiştir. Böylece eğitim-öğretim sürecinin etkililiği maksimum düzeye çıkarılabilir.

Erçetin (2004b), Erçetin (2001)'in örgütsel zekâya yönelik geliştirdiği yetenekleri, "The Abilities Related to Organizational Intelligence and Their Action Dimensions at Schools (Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları)" adlı çalışmasında kullanarak, elde edilen sonuçlar kapsamında bu yeteneklerin okullar için tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bahsi geçen yetenekler Erçetin (2004b)'in çalışmasında okullar için Çizelge 2.12.'de gösterilmektedir.

Çizelge 2.12.: Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları

Eylem ve tepkide çabukluk:

Hızlı karar alma ihtiyacını algılamak ve bunu uygulama, karar alma sürecinde örgüt içi ve çevresi ile ilgili etmenleri dikkate alma, okula etki eden her bir olay için hızlı ve doğru tepkiler verme, her türlü duruma karşı hazır olma ve bunlara karşı tepki geliştirme, kısa süre içinde doğru tepkiler verebilmek için bürokratik işleri azaltma yeteneğidir.

Değişen durumlara uyum sağlayabilme:

Okulun, değişen durumlarda karşı yeni dengeler oluşturabilme, okul içinde ve dışında ortaya çıkan çeşitli sorunları bertaraf edebilme ve doğru politika ve stratejiler geliştirebilme ve uygulama yeteneğidir.

İşleyişte esnek ve rahat olabilme:

İşleyişte esnek ve rahat olabilme: Amaçları gerçekleştirmek için değiştirilebilir okul kurallarına sahip olma, okulun yapısı ne olursa olsun, okul içinde işbirliği yapabilme, okul personeline görevlerine ilişkin seçenekler sunabilme, bürokratik prosedürlerle ilgili hızlı kararlar alabilme, öğretmen ve öğrencilere seçenekler sunup, seçimlerinde özgürlük sağlayabilme ve yanlış karar ve eylemleri kabullenebilme yeteneğidir

Sezebilme ve öngörülü olabilme:

Potansiyel olayları algılama, kavrama ve sonuçlarını tahmin etme ve duygusal zekâyı örgütsel düzeyde kullanma yeteneğidir.

Açık fikirli olabilme:

Fikirleri açıkça ifade edildiği ve tüm öneri ve görüşlerin memnuniyetle karşılandığı bir okul atmosferine sahip olabilme yeteneğidir. İşte böyle bir ortamda eleştirel yönde düşünebilen ve düşündüklerini açıkça ifade edebilen bireyler yetiştirilebilir. Karar verme sürecinde, okulun misyon ve vizyon belirleme çalışmalarında öğretmen ve diğer personelin de görüşü alınmalıdır.

Hayal gücünü kullanabilme:

Bireyin ve örgütün gelişimi için bireysel yaratıcılığı kullanma, okuldaki problemlere yönelik yeni çözümler üretme ve bunları uygulamaya koyma yeteneğidir. Hayal gücünü kullanabilme yeteneği, diğer ilgili yeteneklerle birlikte değerlendirilmelidir. Örneğin eylem ve tepkide çabukluk ve işleyişte esnek ve rahat olabilme hayal gücünü kullanabilmeyle ilgilidir. Öğrencilerin, hayal güçlerini

kullanmalarına ortam hazırlamak ve geliştirmek, okulun işlevleri arasındadır.

Yenilenebilme:

Tüm yeni bilgi ve teknolojinin, örgütün gelişimine olanak verecek şekilde kullanma yeteneğidir. Sadece öğrendiklerini uygulamaya koyabilen örgütler kendini yenileyebilir.

Kaynak: Erçetin, Ş.Ş. (2004b). The abilities related to the organizational intelligence and their action dimensions at schools. *Res. Educ. Reform*, 9(3).den uyarlanmıştır.

Gardner'in çoklu zekâ kuramından ilham alan MacGilchrist, Reed ve Myers (2004), okulları yaşayan, dinamik ve organik sistemler olarak kabul ederek okullar için dokuz farklı zekâ türü belirlemişlerdir. Bu dokuz zekâ türü, bunlara ilişkin ilkeler, kavram ve nitelikler Çizelge 2.13.'te gösterilmektedir.

Çizelge 2.13.: Okulların Dokuz Zekâ Türüne İlişkin Kavramlar, İlkeler ve Özellikler

1. Etik Zekâ	-adalet -insanlara saygı -içindeleme -haklar ve sorumluluklar
2. Ruhsal Zekâ	-anlam arayışı -deneyüstüculük -topluluk bilinci -birbirine bağıllık
3. Bağlamsal Zekâ	-içsel -bölgesel -ulusal -küresel
4. İşlevsel Zekâ	-stratejik düşünme -gelişim planlaması -yönetmel işler -dağıtımci liderlik
5. Duygusal Zekâ	-öz farkındalık -diğerlerinin farkında olma -duyguları yönetme -duygusal okur yazarlığın geliştirilmesi
6. Meslektaşlık Zekâsı	-paylaşılan bir amaca bağıllık -bilgi yaratma -çokyönlü öğrenme -güven ve merak
7. Yansıtıcı Zekâ	-yansıma için zaman yaratma -öz değerlendirme -derinlemesine öğrenme -öğrenme için dönüt vermek
8. Pedagojik Zekâ	-öğrenme için yeni vizyonlar ve hedefler -öğrenme için öğretme -açık sınıflar
9. Sistemik Zekâ	-zihinsel modeller -sistem düşüncesi -kendi kendini örgütleme -ağ oluşturma

Kaynak: MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.

MacGilchrist ve diğeri (2004)'ne göre, Çizelge 2.13'te gösterilen bu dokuz zekâ, okul liderleri için önemli uygulama alanı oluşturmaktadır. Bu zekâ türleri birbirine bağlıdır. Birlikte kullanıldıkları zaman maksimum etkiyi gösterirler. Herbiri geliştirilme potansiyeline sahiptir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alan yazında kuantum liderlik ve örgütsel zekâ konularında yurt içinde ve yurt dışında yapılan deneysel çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Kuantum Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kayman (2008) tarafından yürütülen “ Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri” adlı, Ankara'da yapılan yüksek lisans tezi, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, 29 okuldan toplam 45 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını hangi düzeyde gerçekleştirdiği ve bu durumun kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bilgilere göre; okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi yüksektir ve bu durum kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Bunun yanında, okul yöneticilerinin öğrenme düzeyi ile, kuantum liderlik davranışları sergileme düzeyi birbiriyle doğru orantılıdır (Kayman, 2008).

2.6.2. Kuantum Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Hall (2008)'in, “Development of A Quantum Leadership Model and Quantum Leadership Questionnaire in South Africa (Güney Afrika'da bir Kuantum Liderlik Modeli ve Ölçeği Geliştirme Çalışması” adlı doktora tezi kuantum liderlik alanında yapılan deneysel çalışmalardan biridir. Bu araştırma, newton ve kuantum dünya görüşleri arasındaki paradigma değişimini liderlik bağlamında gözden geçirmek ve kuantum fiziğinin dünya görüşünü temel alan, açıklayıcı, geçerli ve güvenilir bir kuantum liderlik modeli ve ölçeği geliştirmek amacıyla kurgulanmıştır. Araştırma

kapsamında, paradigma değişim modeline ilişkin çerçeveyi kullanan betimleyici teori yaklaşımı ve tümevarım yöntemi kullanılarak kuantum liderlik modeline ve ölçeğine ilişkin yapılar tanımlanmış, belirlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Tümevarım yöntemi kullanan nitel ve nicel bir perspektiften, normatif teori yaklaşımıyla kuantum liderlik modeli ve ölçeğinin geçerlik çalışması yapılmıştır. Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular sunulmuştur. Sonuç olarak araştırmanın amaçladığı bir kuantum liderlik modeli ve ölçeği geliştirilmiştir (Hall, 2008).

Dargahi (2013) tarafından İran'da yapılan "Quantum Leadership: The Implication for Iranian Nursing Leaders (Kuantum Liderlik: İranlı Lider Hemşirelere Yönelik Bir Uygulama)" adlı araştırma, Tahran Üniversitesi Tıbbi Bilimler Hastanesinde görev yapmakta olan yönetici konumundaki hemşirelerin, kuantum becerilerini, kuantum liderlik özelliklerini ve fonksiyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya adı geçen hastane de görev yapmakta olan yönetici konumundaki 25 hemşire dahil edilmiştir. Araştırma var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya katılan hemşirelerin kuantum becerilerini ve kuantum liderlik özelliklerini belirlemek için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerliği alan 5 alan uzmanı tarafından doğrulandıktan sonra test tekrar test tekniğiyle güvenilirlik çalışması yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar SPSS programında analiz edilmiş ve t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, tüm katılımcıların kuantum becerilerine, kuantum liderlik özelliklerine ve fonksiyonlarına sahip olmayı arzuladıkları ortaya çıkmıştır (Dargahi, 2013).

2.6.3. Örgütsel Zekâ İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yıldırım (2006) tarafından yapılan "Örgütsel Öğrenenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama" adlı yüksek lisans tezi, örgütsel zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalardan birisidir. Araştırma, Karaman ili imalat sanayinde faaliyet gösteren, 1-250 arası işçi çalıştıran 100 işletme içinden seçilen 30 işletmede yürütülmüştür. Araştırma da, bu işletmelerin örgütsel öğrenme süreci ve sürece etkisi bağlamında örgütsel zekânın örgütsel öğrenmeyle ilişkisi, örgütsel öğrenme sürecine olan etkisi ve önemi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırma

kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket çalışmanın yürütüldüğü işletmelerin yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırma da yargısal nitelikte veriler kullanılmıştır. Bu nedenle anket maddeleri önerme niteliğinde cümlelerden oluşmuştur. Elde edilen veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, yüzde, frekans ve tanımlayıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ynecilere uygulanan ankettten elde edilen bulgular doğrultusunda uaşılan sonuçlardan bazıları şu şekildedir: ğrenme sürecinde örgüt yapısı önemlidir, yönetici davranışlarının örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir rolü vardır, örgüt iklimi ve kültürü örgütsel öğrenme sürecinde önemlidir, örgütsel zekânın emaresi olarak görülen problem çözme yeteneği örgütsel öğrenmeye önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, 2006).

akır (2008) tarafından yapılan “ rgtsel Zekânın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir alıştayın rgtsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı çalışma, örgütsel zekâ ile ilgili yurt içinde yapılan diğer bir araştırmadır. Araştırmanın amacı, örgütsel zekânın geliştirilmesine yönelik yapılan bir çalıştayın, örgütsel zekânın geliştirilmesine olan etkisini belirlemektir. Araştırma, n-test, son-test modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışmanın ürünüdür. Tek gruplu ön-test, son-test deseni kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, Giresun il merkezinde bulunan bir okuldan 40 ğretmen ve 2 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler birden fazla teknik kullanılarak toplanmıştır. Bunlardan ilki alıştaylardır. Araştırmanın alışma gurubunda bulunan ğretmen ve yöneticilerin katılımlarıyla, araştırmanın problem durumuna ilişkin tespitin yapılması amacıyla çalıştaylar dzelenmiştir. Bu alıştaylar kapsamında SWOT analizi yapılarak, örgütsel zekânın geliştirilmesine yönelik katılımcıların algıladığı güçlü ve zayıf yanlar, fırsat ve tehditlere yönelik durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında araştırmanın çalışma gurubunda bulunan ğretmen ve yöneticilere, Erçetin vd. (2007) tarafından geliştirilen çok Boyutlu rgtsel Zekâ leği uygulanmıştır. Yapılan n-test, son-test uygulamasından elde edilen bulgular; örgütsel zekânın geliştirilmesine yönelik yapılan çalıştayların öncesi ve sonrasında, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına yönelik ğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluştuğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel zekânın eylemsel boyutlarından olan paydaşlarla etkili iletişim dışındaki tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Bu durum, yapılan çalıştayların, örgütsel zekâ düzeyinin geliştirilmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan paydaşlarla etkili iletişim boyutunda bir değişiklik olmadığı belirtilmiş, ilgili boyuta yönelik daha kapsamlı eğitimlerin yapılması durumunda, farklı sonuçlar alınabileceği vurgulanmıştır (Rahman, 2008).

Düzer (2008) tarafından Atatürk Üniversitesinde yürütülen “Yükseköğretimde Kurumsal Öz Değerlendirme Aracı Olarak Örgütsel Zekâ Ölçeği'nin Kullanılması” adlı yüksek lisans tezi alanda yapılan bir başka çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 akademik yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde bulunan öğretim görevlileri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini 79 öğretim görevlisi ve 360 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, var olan bir durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmanın amacı, yükseköğretimde örgütsel zekâ ölçeğinin, bir kurumsal öz değerlendirme aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erçetin vd. (2007) tarafından geliştirilen “Örgütsel Zekâ Ölçeği” ve kurumsal duruma ilişkin hazırlanan öz değerlendirme raporu olmak üzere 2 ayrı araç kullanılmıştır. Adı geçen rapor, kurum tarafından hazırlanan SWOT analizi yöntemiyle hazırlanmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi nicel ve örgütsel zekâ ile SWOT analizlerinden elde edilen verileri karşılaştırmak için nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlardan bazıları şekildedir: SWOT analizi ile elde edilen veriler nitel olduğu için istatistiksel analize uygun değildir. Kurumların SWOT analizi sonuçları birbiriyle karşılaştırılabilecek nitelikte değildir. SWOT analiziyle sadece örgütün somut öğelerine ilişkin değerlendirme yapılabildiğinden, soyut nitelikteki güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarmakta yetersiz kalmıştır. Diğer taraftan örgütsel zekâ ölçeği bu kapasiteyi ortaya çıkarmada daha etkilidir. Örgütsel zekâ ölçeğinin halihazırda bulunan öz değerlendirme yöntemlerinin eksik noktalarını tamamladığı bu nedenle öz değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Düzer, 2008).

2.6.4. Örgütsel Zekâ ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Erçetin ve Demirebulak (2002)' in " Action Research...Organizational Intelligence...Curriculum Development (Eylem Araştırması: Örgütsel Zekâ... Program Geliştirme" örgütsel zekâ alanında yapılan uygulamalı araştırmalardan birisidir; bir eylem araştırmasıdır. Erçetin ve Demirebulak (2002), eylem araştırmalarının geçmişte sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan bir yöntem olduğunu, sosyal değişimlerin etkilerinin kayıt altına alınmasının faydalı olacağını fark edilmesinin ardından, eğitim alanında yapılan çalışmalar da da kullanılmaya başlandığını ve sonraları özellikle program geliştirme alanında popüler olduğunu belirtmiştir. Erçetin ve Demirebulak (2002)'a göre, diğer tüm örgütler gibi eğitim örgütleri olarak okullar da varlıklarını sürdürebilmek için örgütsel zekâyı kullanmalı ve bunu geliştirmelidir. Çalışma kapsamında, İşte bu hipotezden yola çıkılarak örgütsel zekânın geliştirilmesi ve kullanılması konusunda alanda çalışan okul personelinin eğitmek için bir hizmet içi eğitim müfredatı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu müfredatın, Ankara'da rastgele seçilen bir okulda eylem araştırma tekniği kullanılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma gurubunu belirtilen okuldan seçilen 27 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma başlamadan önce bir konferans düzenlenerek katılımcılar çalışmayla ilgili bilgilendirilmiş ve çalışmanın takvimi belirlenmiştir. Konferanslar çalışma gruplarından oluşan çalıştaylar şeklinde düzenlenmiştir. İlk ve son konferanslar da katılımcılara anket uygulanmıştır. Her konferans, katılımcıların izni alınarak kaydedilmiş ve çalışma sonunda bu kayıtlar çözümlenerek sonraki konferansların ajandası buna göre belirlenmiştir. Bu nedenle çalışma kapsamında birincisi katılımcılara uygulanan anket, ikincisi bahsi geçen katıylar olmak üzere iki yöntemle veri toplanmıştır. Bu nedenle çalışma hem nitel hem de nicel yöntemin bir arada kullanıldığı bir araştırma niteliğindedir. Araştırma kapsamında kullanılan anket Erçetin tarafından önceden geliştirilen bir ölçektir, 24 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacı, müfredat geliştirme ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan sorunları belirlemek ve tartışmaktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre çalışmaya başlamadan önce, katılımcılar örgütlerin yaşayan canlı organizmalar gibi zekâyı sahip olabilecekleri konusunda net bir görüşe sahip değillerken, araştırma sonunda örgütlerin canlı organizmalar olarak bu zekâyı sahip olabilecekleri konusunda bir algı geliştirmişlerdir (Erçetin ve Demirebulak, 2002)

Erçetin (2004)'in , "The Abilities Related to Organizational Intelligence and Action Dimensions at Schools (Okullarda Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları)" adlı çalışması alanda yapılan bir diğer deneysel çalışmadır. Araştırma, nitel bir çalışmadır. Odak grup çalışması tekniği kullanılarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Araştırma kapsamında; Örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler nasıl tanımlanabilir? Bu yeteneklerin eylemsel boyutları neler olabilir? sorularına cevap aranmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 48 lisansüstü öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma gurubu her biri 12 kişiden oluşan 4 ayrı odak gurubuna bölünmüştür. Odak grup buluşmaları 2001-2002, 2002-2003 akademik yıllarında 46 hafta boyunca devam etmiştir. Her bir toplantı 2-3 saat sürmüştür. İlk görüşmelerde örgütsel zekâ kavramı açıklanmış ve örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler ve bu yeteneklerin eylemsel boyutları okullar bağlamında tartışılmıştır. Bu yetenekler Erçetin (2001) tarafından geliştirilen; eylem ve tepkide çabukluk, değişen durumlara uyum sağlayabilme, işleyişte esnek ve rahat olabilme, sezibilme ve öngörülü olabilme, açık fikirli olabilme, hayal gücünü kullanabilme, yenilenebilme olmak üzere yedi yeteneği kapsar. Her toplantının sonunda bir özet yazılıp katılımcılara gönderilmiştir. Bu özetler sonraki toplantıların gündemini oluşturmuştur. Odak grup çalışmalarının sonunda her katılımcıdan ilgili yetenekleri ve eylemsel boyutları açıklaması istenmiştir. Elde edilen bu bilgiler analiz edilmiştir. Odak gurup tartışmaları boyunca örgütsel zekâyâ ilişkin yetenekler için 108 eylemsel boyut belirlenmiş, belirlenen bu maddelerin 60'ı tüm katılımcıların ortak kararıyla eylemsel boyutlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, okullar bağlamında örgütsel zekânın ve örgütsel zekâyâ ilişkin yeteneklerin eylemsel boyutları için bir tanım geliştirmenin mümkün olabileceğini göstermiştir (Erçetin, 2004).

Alanda yapılan bir başka çalışma ise, Azma, Mostafapour ve Rezaei (2012)'nin, "The Application of Information Technology and Its Relationship with Organizational Intelligence (Bilişim Teknolojisi Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Örgütsel Zekâ ile ilişkisi)" adlı çalışmalarıdır. Araştırma İran'da yapılmıştır. Araştırmanın amacı, bilişim teknolojisi uygulamaları ile bu uygulamaların örgütsel zekâ ile olan ilişkisini ortaya koymaktır. Araştırma var olan bir durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, İran'ın Goleston Eyaletindeki üniversitelerde çalışan üniversite mezunu işgörenlerdir. Araştırmanın

örneklem grubunu bu işgörelere arasından rastgele seçilen 331 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bilişim teknolojileri ölçeği ve Albrecht (2003) tarafından geliştirilen örgütsel zekâ ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacının örneklem grubunda bulunan katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, bilişim teknolojileri uygulamaları ile örgütsel zekâ uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki vardır (Azma vd. 2012).

Boudlaie, Golabdoust ve Golabdoust (2014)'un " An Analysis of Organizational Intelligence and Organization Agility Status in Tehran University of Medical Sciences (Tahran Üniversitesi Tıp Fakültesine Yönelik Bir Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Çeviklik Analizi) adlı çalışmaları, örgütsel zekâ alanında yapılan uygulamalı araştırmalardan bir tanesidir. Araştırmanın amacı; Tahran Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin örgütsel zekâ ve örgütsel çeviklik düzeylerini analiz etmektir. Araştırma, var olan bir durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Tahran Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin tüm çalışanlarıdır. Araştırma kapsamında örneklem alma yoluna gidilmiş ve çalışanlardan 164'ü örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 68 maddeden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek 2 bölüme ayrılmıştır. İlk bölüm, 7 boyuttan ve 36 maddeden oluşan örgütsel zekâyâ ilişkin bölümü ve ikinci bölüm 9 boyuttan 32 maddeden oluşan, örgütsel çevikliğe ilişkin bölümü kapsamaktadır. Uygulama sonunda elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizi ve t-testi kullanılarak SPSS programında analiz edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, çalışmanın yapıldığı kurumda birkaç boyut harici örgütsel zekâ düzeyinin oldukça düşük olduğunu ve yine örgütsel çeviklik düzeyinin iki boyut dışında ortalama seviyede olduğunu göstermiştir (Boudlaie vd., 2014).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine dayalı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile örgütsel zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, nicel yöntemler kullanılmış olup nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi yoluna gidilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim - öğretim yılında Zonguldak İli Alaplı, Çaycuma, Devrek, Ereğli, Gökçebey, Kilimli, Kozlu ve Merkez ilçelerinde görev yapan ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, evren büyüklüğünden dolayı örneklem alma yoluna gidilmiş olup öğretmenler üzerinden seçilecek örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, örneklem birimi ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler olup, tabakalandırma işleminde ilçe büyüklüğü esas alınmıştır.

Diğer taraftan, araştırmanın varsayımına dayalı olarak, çalışmada yer alacak okulların belirlenmesinde okul müdürünün en az bir yıl aynı okulda görev yapmış olma koşulu ölçüt alınmıştır. Bu ölçüt, araştırmaya katılan öğretmenlerin, görev yaptıkları okul müdürüyle ilgili sağlıklı bir değerlendirme yapabilmesi için, okul müdürüyle en azından bir eğitim öğretim yılı boyunca görev yapmış olması varsayımına dayandırılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma izninin alındığı tarihten sonra en az bir yıl aynı okulda görevine devam eden okul müdürlerinin listesine Zonguldak MEM insan kaynakları şubesinden ulaşılmıştır. Bu çerçevede, Zonguldak İline bağlı sekiz ilçedeki 68 okulun araştırma yapılacak özellikte olduğu saptanmıştır. Araştırmada örnekleme birimi öğretmen olduğundan öncelikle 68 ortaöğretim kurumunda görevli toplam öğretmen sayısı hesaplanmıştır. Buna göre, sekiz ilçedeki 68 ortaöğretim kurumunda toplam 2.219 öğretmen görev yaptığı

görülmektedir. Bu çerçevede, örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısını belirlemek amacıyla örneklem büyüklüğü (n) formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2 (PQ)/d^2}{1 + (\frac{1}{N})t^2 (PQ)/d^2}$$

Buna göre formülde, tolerans düzeyi d=0,05, güven düzeyinin tablo değeri t=1,96, görülme olasılığı, maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi PQ=0,25 ve evren büyüklüğü N (Öğretmen) = 2.219 olarak alınmıştır:

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,25)/(0,05)^2}{1 + (1/2219)(1,96)^2 (0,25)/(0,05)^2}$$

$$n = 328$$

Bu çerçevede, örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerçekleştirilen işlem sonucunda en az 328 öğretmenin araştırma kapsamına dahil edileceği görülmektedir. Öte yandan, çalışmanın duyarlılığını artırmak amacıyla 600 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. Buna göre, 46 öğretmenin Alaplı'dan, 70 öğretmenin Çaycuma'dan, 42 öğretmenin Devrek'ten, 167 öğretmenin, Ereğli'den, 14 öğretmenin, Gökçebeş'den, 20 öğretmenin Kilimli'den, 40 öğretmenin Kozlu'dan ve 201 öğretmenin Merkez'den seçilmesine karar verilmiştir (Çizelge 3.1.).

Çizelge 3.1.: İlçelere Göre Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı

İlçe Adı	Evren		Örneklem	
	Öğretmen Sayısı (A)	Alt Kümenin (İlçelerin) Çalışma Evrenine Oranı (A/B, %)	Öğretmen Sayısı (C)	Alt Kümenin (İlçelerin) Çalışma Örneklemine Oranı (C/D, %)
1. Alaplı	169	7,62	46	7,67
2. Çaycuma	260	11,72	70	11,67
3. Devrek	157	7,08	42	7,00
4. Ereğli	616	27,76	167	27,83
5. Gökçebeş	53	2,39	14	2,33
6. Kilimli	73	3,29	20	3,33
7. Kozlu	148	6,67	40	6,67
8. Merkez	743	33,48	201	33,50
Toplam	2219 (B)	100,00	600 (D)	100,00

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” olmak üzere iki araç kullanılmıştır. Bu alt bölümde sırasıyla bu iki ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri sunulmaktadır.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği

Araştırmada okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeylerini belirlemek amacıyla dört faktörlü Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği'nin (Erçetin, Potas, Açıkalin, Turan ve Bisaso, 2016) kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede, ilk önce ölçeğin kullanım izni alınmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucuna göre ölçek, (1) “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, (2) “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez”, (3) “liderlik olgusunun kesikliliği” ve (4) “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” olmak üzere 4 boyuttan ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır.

Dokuz maddeden oluşan “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” boyutu, cisimlerin aynı anda hem dalga hem de parçacık özelliği taşıdığını varsayımına dayanmaktadır. Bu açıdan liderlik, lider-izleyen ikileminde aynı bütünü oluşturan bir etkileşim alanı olarak düşünölebilir. Bu kapsamda, liderler kendilerini gruptan, ya da izleyenlerden soyutlamazlar. İzleyenlerin katılımını dikkate alırlar. İzleyenlerle bütünleşebilmek için ortak bir zemin oluşturmanın önemini bilirler. Bu boyutundaki ifadeler ise “Okulun başarısının ortak bir gelecek olduğunu herkese hissettirir.” şeklindedir.

Dokuz maddeden oluşan “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” boyutu, kuantum fiziğinin belirsizlik ilkesini temel almakta ve liderliği belirsiz, kestirilemez ve yapılandırılmaz bir gerçeklik olarak değerlendirmektedir. Hızla değişen ve gelişen karmaşık örüntölere sahip dünyamızda liderlik bilinmeyen, öngörölemeyen, kestirilemeyen olaylara ilişkin risklere girmeyi gerektirir. Bu boyutundaki ifadeler ise: “Karmaşık sorunları, daha önce denenmemiş yollar izleyerek çözmeye cesaretlendirir.” şeklindedir.

On maddeden oluşan “liderlik olgusunun kesikliliği” boyutu, kesikliliğin bir kuantum gerçekliği olduğu varsayımına dayanmaktadır. Liderlikte bu gerçeklikten hareketle kesikliliği olan bir gerçeklik olarak düşünülebilir. Lider ve izleyenler arasında kopmalar yaşanabilir. İzleyenler de gelişen olaylara göre herhangi bir zamanda lider olabilir. Başka bir deyişle liderlik el değiştirebilir. Lider izleyenlere lider olma şansını verip onları cesaretlendirebilir. Bu boyutundaki ifadeler ise “Herhangi bir konuda, kendisinden daha iyi olduğunu düşündüğü kişi ya da kişileri ön plana çıkartır.” biçimindedir.

On maddeden oluşan “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” boyutu, bir maddeye belli bir noktaya kadar güç uygulanabilir, devamında ne kadar güç uygulanırsa uygulansın enerji arttırılmaz varsayımına dayanmaktadır. Liderlikte de durum aynıdır. Liderliğin etkisi, etkisi otoriteye, güce veya zorlamaya dayalı olarak artmaz. Bu etki lider ve izleyenlerin etkileşiminin niteliğine bağlıdır. Bu boyutundaki ifadeler ise “Okuldaki herkesin ortak amaçlar için birlikte çalışmasını teşvik eder.” Biçimindedir. Ölçek, 5’li Likert tipinde olup her bir maddesinde yer alan ifadeler, her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), çok nadir (2) ve hiçbir zaman (1) biçimde değerlendirilmektedir.

Türkçe olarak geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Zonguldak İlinde ve ortaöğretim kurumlarında test edilmiştir. Bu eğitim kademesinde toplanan verilere ilişkin ölçeğin madde toplam korelasyonları (1) liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutu için 64-.85, (2) liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutu için .56-.79, (3) liderlik olgusunun kesikliliği boyutu için .61-.80, (4) liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutu için .60-.78 ve ölçeğin toplamı için .55-.82 arasında değerler almıştır.

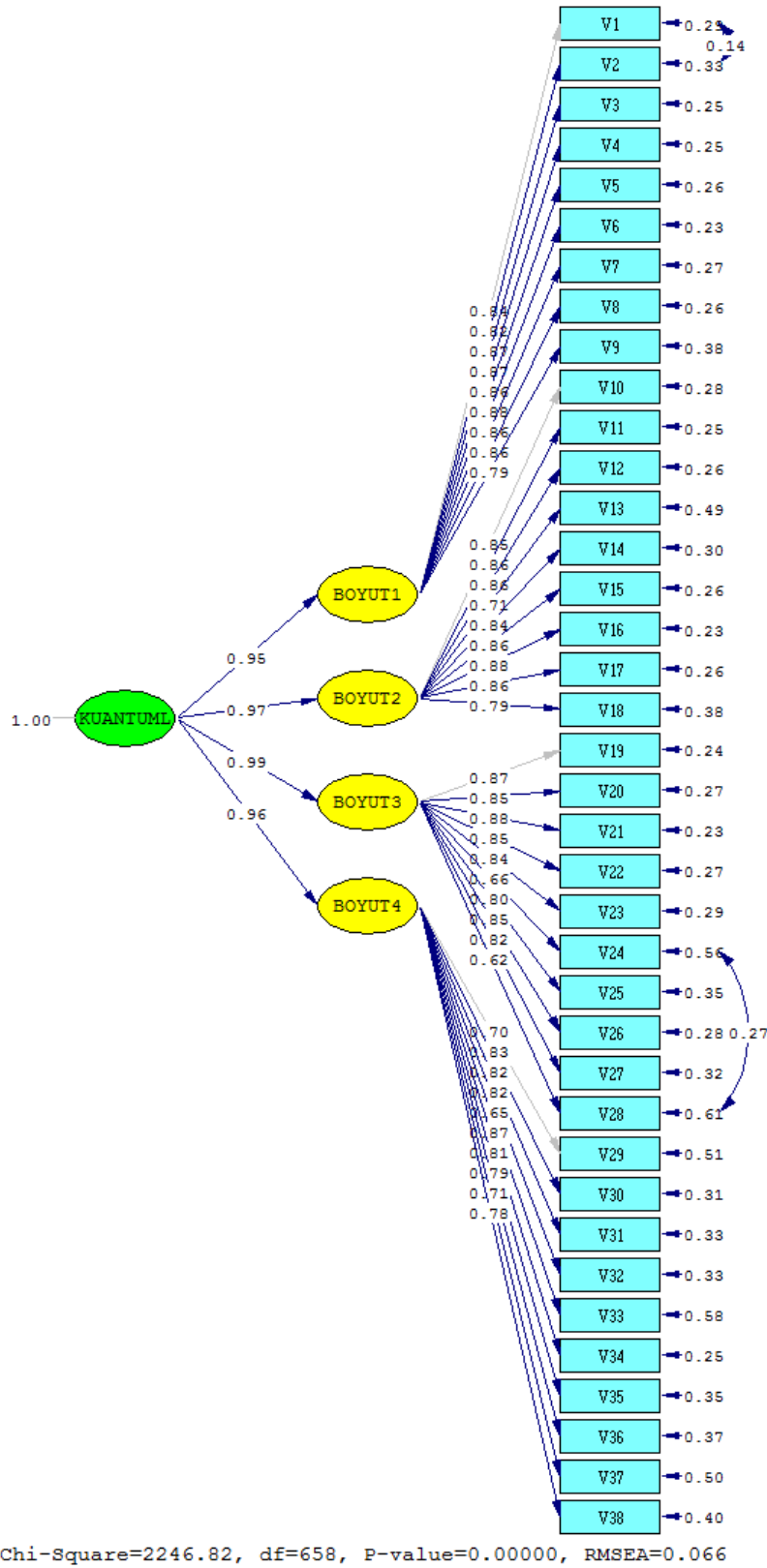
Ölçeğin yapısı, kuramsal olarak daha önceden test edildiğinden ve geçerliliği kanıtlandığından, bu çalışma için geçerliğe dönük olarak öncelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile başlamasına karar verilmiştir. Diğer taraftan ölçek güvenilirliklerinin belirlenmesinde Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları ve maddelerin birbirleri ve ölçeğin toplam puanı ile madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2009).

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla araştırma örnekleminde yer almayan beş ortaöğretim kurumundan toplam 200 öğretme ön

uygulaması yapılmıştır. Bu kapsamda dağıtılan 230 veri toplama formunun %85'inin (195) geri döndüğü izlenmiştir. Diğer taraftan, veri toplama aracı üzerinde hatalı kodlama yapılan 3 ölçek çalışma dışı bırakılmıştır. Bunun yanında, eksik değerlerin tamamlanması için EM algoritması yöntemi ile değer ataması yoluna gidilmiştir. Ayrıca, verilere ilişkin aykırı değer analizi yapılmış ve z değerleri değeri 3.29'un üzerinde olan 5 anket analiz dışı bırakılmıştır. Tüm bu işlem adımlarının ardından, 187 gözlem üzerinde gözlem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Dört faktörlü ölçek yapısının mevcut verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı LISREL 8.80 programı kullanılarak DFA ile test edilmiştir. Buna göre, Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğine yönelik ikinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen yol şeması Şekil 3.1'de sunulmuştur. Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere standartlaştırılmış yük değerleri ölçeğin birinci boyutunda .88 ile .79, ikinci boyutunda .88 ile .71, üçüncü boyutunda .88 ile .62 ve dördüncü boyutunda .87 ile .65 arasında değişmektedir. Yine aynı şekil incelendiğinde, ölçek maddelerine ilişkin hata değerlerinin ise .23 ile .61 arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, analiz sonucunda uyum değerlerine bakıldığında, $\chi^2=2246.82$, $sd=658$, $\chi^2/sd=3.42$, $RMSEA=.066$, $RMR=.043$, $CFI=.99$, $NFI=.99$, $GFI=.82$ olduğu görülmüştür. Bu çerçevede modelin araştırma verileriyle doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin geçerliğinin doğrulamasının ardından güvenilirliğine ilişkin analiz aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, ölçek maddelerine ilişkin Cronbach's Aplha katsayıları ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Çizelge 3.2.'de yer almaktadır. Buna göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ölçeğin birinci boyutunda .77 ile .91, ikinci boyutunda .77 ile .89, üçüncü boyutunda .63 ile .86 ve dördüncü boyutunda .70 ile .86 arasında değişmektedir. Diğer taraftan, ölçeğin güvenilirlik katsayısı ilişkin birinci boyutu .97, ikinci boyutu .96, üçüncü boyutu .96 ve dördüncü boyutu .95 değerindedir. Ölçeğin tümüne yönelik güvenilirlik katsayısı ise .98 olarak gerçekleşmiştir. Tüm bu değerler, ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.



Şekil 3.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği Yol Şeması (N=187)

Çizelge 3.2.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

<i>Boyut Adı</i>	<i>Madde No</i>	<i>Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
1. Liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır	M1	.86	.97
	M2	.88	
	M3	.88	
	M4	.86	
	M5	.86	
	M6	.90	
	M7	.91	
	M8	.89	
	M9	.77	
2. Liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez	M10	.86	.96
	M11	.87	
	M12	.86	
	M13	.77	
	M14	.88	
	M15	.87	
	M16	.89	
	M17	.86	
	M18	.80	
3. Liderlik olgusunun kesikliliği	M19	.84	.96
	M20	.86	
	M21	.86	
	M22	.86	
	M23	.84	
	M24	.72	
	M25	.83	
	M26	.83	
	M27	.84	
M28	.63		
4. Liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır	M29	.71	.95
	M30	.82	
	M31	.84	
	M32	.86	
	M33	.70	
	M34	.83	
	M35	.84	
	M36	.79	
	M37	.72	
M38	.80		
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları			.98

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonuçları Çizelge 3.3.'te yer almaktadır.

Çizelge 3.3.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ile Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

<i>Boyut No</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Boyut	3.86	1.03	-				
2. Boyut	3.68	1.04	.90**	-			
3. Boyut	3.82	1.02	.90**	.92**	-		
4. Boyut	3.76	.97	.84**	.87**	.89**	-	
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	3.78	.97	.95**	.96**	.97**	.94**	-

** p < .01

Çizelge 3.3. incelendiğinde, tüm boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişki ikinci ile üçüncü boyut arasında yaşanırken ($r = .92$, $p < .01$) en düşük ilişki birinci boyut ile dördüncü boyut arasındadır ($r = .84$, $p < .01$). Ayrıca, tüm boyutların okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları toplam puanı ile ilişkisi yüksek düzeydedir.

3.3.2. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği

Araştırmada, öğretmen algılarına dayalı ortaöğretim kurumlarının örgütsel zekâ düzeyini belirlemek amacıyla Erçetin, Potas ve Açıkalın tarafından daha önceki çalışmalarında geliştirilen (2001, 2004, 2007, 2009, 2010) ve bu tez için 2015 yılında yeniden kendileri tarafından uyarlanan ve kullanım izni verilen yedi faktörlü “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yürütülen AFA sonucuna göre ölçek, (1) “Eylem ve tepkide çabukluk”, (2) “Değişen durumlara uyum sağlama I”, (3) “İşleyişte esnek ve rahat olabilme”, (4) “İ Paydaşlarla etkili iletişim”, (5) “Sezebilme ve öngörebilme”, (6) “Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık” ve (7) “Değişen durumlara uyum sağlama II” olmak üzere yedi boyuttan ve toplam 67 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu ölçeğin ilk geliştirme süreci Erçetin (2001, 2004a) tarafından yürütülmüştür. İzleyen yıllarda Erçetin, Çetin ve Potas (2007) tarafından gözden geçirilerek araştırmada kullanılmıştır. Yine, ölçeğin yükseköğretim kurumlarına uyarlama çalışması ise

Potas ve diğeri (2009) tarafından sağlanmıştır. Bununla beraber ölçeğin Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü 'ne bağlı kurumlarda uygulanması Potas, Erçetin ve Koçak (2010) tarafından ele alınmıştır. Ölçek bunun yanında farklı kurumlar için de yeniden uyarlanarak sürekli yenilenmektedir. Erçetin, Potas ve Koç (2016) tarafından iş örgütleri için yapılan çalışma buna örnek olarak gösterilebilir. Sonuç olarak, "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" nin "son onbeş yıl içerisinde bir çok araştırmada, çok sayıda araştırmacı tarafından farklı eğitim düzeylerinde ve okul türlerinde ve farklı örgütlerde kullanıldığı izlenmektedir.

Ölçeğin, altı maddeden oluşan "Değişen Durumlara Uyum Sağlama I" boyutundaki ifadeler, "Yeni durumlara uyum için heyecan ve coşku yaratabilme" ve "Kriz durumlarında rehberlik yapabilme" şeklinde-dir. On iki maddeden oluşan "Paydaşlarla Etkili İletişim" boyutundaki ifadeler, "Okul içi ve okul dışı iletişimin hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi" ve "Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yönetim ve öğretim etkinliklerine yansıtılması" biçimindedir. Beş maddeden oluşan "Eylemde ve Tepkide Çabukluk" boyutundaki ifadeler, "Derslerin boş geçmemesinin sağlanması" ve "Okulda işlerin yürütülmesinde ortaya çıkan hataların zamanında düzeltilmesi" şeklinde-dir. On maddeden oluşan "Sezebilme ve Öngörebilme" boyutundaki ifadeler, "Okulda çıkması olası çatışmaları önceden kestirebilme ve yönetebilme" ve "Fiziksel ortamların esnek bir biçimde kurgulanması" biçimindedir. Ölçeğin sekiz maddeden oluşan "Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık" boyutundaki ifadeler, "Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici ders içi ve dışı etkinlikler düzenleme" ve "Öğrencilerin ve okul personelinin hayal gücünü geliştirmeye engel olan kural ve yönergelerin değiştirilmesi" biçimindedir. Beş maddeden oluşan "İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme" boyutundaki ifadeler, "Öğrenci işleri, alım-satım, çevre ile ilişkiler, sosyal etkinlikler, program vb süreçlerde bürokratik işlemlerin azaltılması" ve "Eğitim ve öğretime ilişkin politikaların okul yönetimi tarafından öğretim üyeleri ve öğrencilerin de katılımı sağlanarak belirlenmesi" şeklinde-dir. Son olarak ölçeğin yirmi bir maddeden oluşan "Değişen Durumlara Uyum Sağlama II" boyutunda yer alan ifadeler ise "Okul performans ölçütlerinin, sapmaların belirlenmesini kolaylaştıracak biçimde tanımlanması ve sürekli performans değerlendirilmesi" ve

“Okulun çevredeki örgütlerle işbirliği yapabilmesi” şeklindedir. Ölçek 5’li Likert tipindedir.

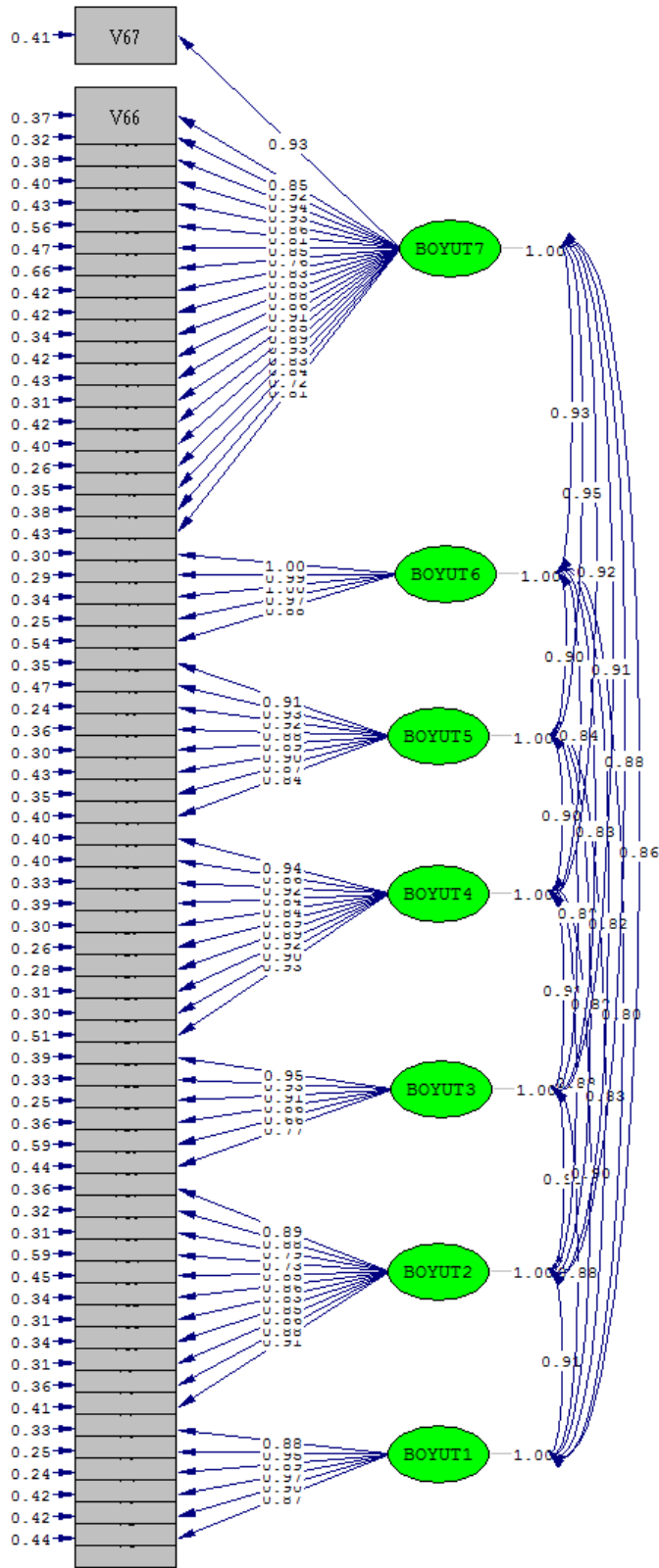
Potas ve diğerleri (2010) tarafından Diyarbakır, Şanlıurfa ve Konya illerinde Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında toplanan verilere ilişkin ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayıları (1) Eylem ve tepkide çabukluk boyutu için .93 (2) Değişen durumlara uyum sağlama I boyutu için .91, (3) İşleyişte esnek ve rahat olabilme boyutu için .91, (4) Paydaşlarla etkili iletişim boyutu için .95 (5) Sezebilme ve öngörebilme boyutu için .96 (6) Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık boyutu için .93 (7) Değişen durumlara uyum sağlama II boyutu için .95 ve ölçeğin toplamı için .99 düzeyinde değerler almıştır.

Ölçeğin kuramsal yapısı, daha önceden test edildiğinden ve geçerliliği kanıtlandığından, bu çalışma için geçerliğe dönük olarak DFA yapılmıştır. Bu çerçevede, yedi faktörlü ölçek yapısının mevcut verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı LISREL 8.80 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeğine yönelik birinci düzey faktör analizi sonucunda elde edilen yol şeması Şekil 3.2.’de sunulmuştur. Şekil 3.2.’de görüldüğü üzere standartlaştırılmış yük değerleri ölçeğin birinci boyutunda .97 ile .87, ikinci boyutunda .91 ile .73, üçüncü boyutunda .95 ile .66, dördüncü boyutunda .94 ile .84, beşinci boyutunda .93 ile .84, altıncı boyutunda .99 ile .94 ve yedinci boyutunda .94 ile .72 arasında değişmektedir. Yine aynı şekil incelendiğinde, ölçek maddelerine ilişkin hata değerlerinin ise .24 ile .66 arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, analiz sonucunda uyum değerlerine bakıldığında, $\chi^2=3813.39$, $sd=2123$, $\chi^2/sd=1.80$, $RMSEA=.064$, $RMR=.043$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $GFI=.92$ olduğu görülmüştür. Bu çerçevede modelin araştırma verileriyle doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin geçerliğinin doğrulanmasının ardından güvenilirliğine ilişkin analiz aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda, ölçek maddelerine ilişkin Cronbach’s Alfa katsayıları ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları Çizelge 3.4.’te yer almaktadır. Buna göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ölçeğin birinci boyutunda .78 ile .87, ikinci boyutunda .70 ile .85, üçüncü boyutunda .68 ile .87, dördüncü boyutunda .81 ile .86, beşinci boyutunda .79 ile .88, altıncı boyutunda .75 ile .88 ve yedinci boyutunda .71 ile .85 arasında değişmektedir. Diğer taraftan,

ölçeğin güvenirlik katsayısı ilişkin birinci boyutu .94, ikinci boyutu .96, üçüncü boyutu .93, dördüncü boyutu .96, beşinci boyutu .95, altında boyutu .94 ve yedinci boyutu .98 değerindedir. Ölçeğin tümüne yönelik güvenirlik katsayısı ise .99 olarak gerçekleşmiştir. Tüm bu değerler, ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.





Chi-Square=3813.39, df=2123, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Şekil 3.2. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Yol Şeması (N=187)

Çizelge 3.4.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

<i>Boyut Adı</i>	<i>Madde No</i>	<i>Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	M1	.78	.94
	M2	.80	
	M3	.81	
	M4	.86	
	M5	.87	
	M6	.79	
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	M7	.82	.96
	M8	.83	
	M9	.83	
	M10	.82	
	M11	.82	
	M12	.85	
	M13	.78	
	M14	.70	
	M15	.82	
	M16	.84	
3. Eylemde ve Tepkide Çabukluk	M17	.81	.93
	M18	.75	
	M19	.68	
	M20	.84	
	M21	.87	
	M22	.81	
4. Sezebilme ve Öngörebilme	M23	.79	.96
	M24	.81	
	M25	.86	
	M26	.86	
	M27	.86	
	M28	.86	
	M29	.83	
	M30	.82	
	M31	.84	
	M32	.83	
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	M33	.83	.95
	M34	.79	
	M35	.84	
	M36	.81	
	M37	.86	
	M38	.83	
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	M39	.88	.94
	M40	.79	
	M41	.82	
	M42	.75	

<i>Boyut Adı</i>	<i>Madde No</i>	<i>Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
	M43	.88	
	M44	.86	
	M45	.86	
	M46	.85	
	M47	.78	
	M48	.76	
	M49	.82	
	M50	.85	
	M51	.83	
	M52	.82	
	M53	.84	
	M54	.81	
	M55	.81	
	M56	.85	
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	M57	.80	.98
	M58	.80	
	M59	.71	
	M60	.79	
	M61	.76	
	M62	.81	
	M63	.84	
	M64	.84	
	M65	.85	
	M66	.82	
	M67	.84	
Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği			.99

Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği ile alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ve pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi sonuçları Çizelge 3.5.'te yer almaktadır.

Çizelge 3.5. incelendiğinde, tüm boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ilişki beşinci ile yedinci boyut arasında yaşanırken ($r = .93$, $p < .01$) en düşük ilişki birinci boyut ile altıncı boyut arasındadır ($r = .77$, $p < .01$). Benzer biçimde, tüm alt boyutların Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği toplam puanı ile ilişkisi yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.5.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği ile Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

<i>Boyut No</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1. Boyut	3,73	.95	-						
2. Boyut	3,85	.88	.87**	-					
3. Boyut	3,91	.91	.84**	.87**	-				
4. Boyut	3,79	.93	.87**	.85**	.87**	-			
5. Boyut	3,73	.93	.81**	.85**	.85**	.88**	-		
6. Boyut	3,68	1,02	.77**	.80**	.81**	.82**	.87**	-	
7. Boyut	3,79	.89	.84**	.86**	.88**	.89**	.93**	.90**	-
Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği	3,79	.86	.91**	.93**	.93	.95**	.95**	.91**	.97**

** p < .01

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Zonguldak ilinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlere yönelik veri toplama araçları, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Mayıs ve Haziran aylarında araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır. Uygulama aşamasına başlamadan önce, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 22.03.2016 tarihinde imzalanan “Etik Kurul Onay Bildirimi Belgesi” katılımcılarla paylaşılmıştır (EK 1). Bununla beraber, veri toplama aracının Zonguldak ilindeki sekiz ilçeyi kapsayacak biçimde uygulanabilmesi için Zonguldak Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 02.05.2016 tarihli yazısı ile alınan izin belgesi katılımcılara gösterilmiştir (EK 2).

Veri toplama aracı, “Kişisel Bilgiler” ile “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” maddelerini içerecek biçimde üç bölüm olarak oluşturulmuş ve matbaa aracılığıyla alınan 800 adet çıktı ile hazır hale getirilmiştir. Araştırma örneklemini çerçevesinde saptanan her bir ilçelerdeki öğretmen sayısının yirmi beş fazlası kadar form bir dosya içerisinde ilçelere ulaştırılmıştır. Eğitim öğretim sürecinde herhangi bir aksaklığa meydan vermemek için okul yönetimi ile önceden görüşülmüş ve okul açısından en uygun zaman saptanmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımlarını sağlamak için gönüllü katılım belgesi birlikte okunmuş ve imza altında alınmıştır. Çalışma sonucunda anketler, araştırmacı tarafından toplanarak dosya içerisine

konulmuştur. Dosyanın üzerine ise ait olduğu ilçenin adı yazılarak süreç tamamlanmıştır.

Veri toplama aracının uygulanması sonucunda ulaşılan sayı ve örnekleme ulaşma oranları ilçeler bazında Çizelge 3.6.'da yer almaktadır.

Çizelge 3.6.: Örnekleme Ulaşma Oranına Yönelik Bilgiler

<i>İlçe</i>	<i>Evren</i>	<i>Örneklem (B)</i>	<i>Uygulama (C)</i>	<i>Örnekleme Ulaşma Oranı (B/C, %)</i>
1. Alaplı	169	46	41	89,13
2. Çaycuma	260	70	65	92,86
3. Devrek	157	42	36	85,71
4. Ereğli	616	167	154	92,22
5. Gökçebeş	53	14	14	100,00
6. Kilimli	73	20	20	100,00
7. Kozlu	148	40	40	100,00
8. Merkez	743	201	187	93,03
Toplam	2219	600	557	92,83

Çizelge 3.6. incelendiğinde, örnekleme alınan 600 öğretmenden 557'sine ulaşıldığı görülmektedir. Bununla beraber, okul yönetimi tarafından veri toplama aracının uygulanmasına izin verilmeyen beş okulda çalışma yürütülemediği. Örnekleme ulaşma oranı incelendiğinde, toplam sekiz ilçede örnekleme yer alan öğretmenlerin %92,83 ile çalışmanın tamamlandığı izlenmektedir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veri toplama işleminin ardından ilçelere ait dosyalar tek tek açılmış ve araştırmacı tarafından kontrol edilerek, uygun biçimde cevaplanıp cevaplanmadığına bakılmıştır. Bu çerçevede tüm formların öğretmenler tarafından geçerli biçimde doldurulduğu izlenmiştir. Söz konusu veriler, araştırmacı tarafından bilgisayara Excell programı yardımı ile aktarılmış ve iki kişiye rasgele kontrol ettirilerek hatalı girişlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, araştırmacının alt problemlerine göre sosyal bilimler için istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu süreçte, istatistik alanına ve program diline hakim bir uzmanın yardımı alınmıştır.

Araştırma örneklemini içerisinde çalışmada yer alan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.7.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.7.: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Yönelik Betimsel Bilgiler

<i>Betimsel Bilgiler</i>	<i>Kategori</i>	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
1. Cinsiyet	Kadın	296	53.1
	Erkek	261	46.9
	Toplam	557	100.0
2. Öğretmenlik Branşı	Türk Dili ve Edebiyatı	66	11.8
	Matematik	76	13.6
	Fizik	32	5.7
	Kimya	33	5.9
	Biyoloji	29	5.2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28	5.0
	Tarih	33	5.9
	Coğrafya	24	4.3
	Yabancı Dil	63	11.3
	Felsefe	18	3.2
	Resim	16	2.9
	Müzik	13	2.3
	Beden Eğitimi	25	4.5
	Bilişim Teknolojisi	17	3.1
	Meslek Dersleri	47	8.4
	Diğer	37	6.6
	Toplam	557	100.0
3. Mesleki Kıdem	1-9 yıl	148	26.6
	10-19 yıl	237	42.5
	20-29 yıl	146	26.2
	30 yıl ve üzeri	26	4.7
	Toplam	557	100.0
4. Eğitim Durumu	Ön Lisans	15	2.7
	Lisans	478	85.8
	Yüksek Lisans ve Doktora	64	11.5
	Toplam	557	100.0
5. Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	277	49.7
	6-10 yıl	149	26.8
	11-15 yıl	85	15.3
	16 yıl ve üzeri	46	8.3
	Toplam	557	100.0

<i>Betimsel Bilgiler</i>	<i>Kategori</i>	<i>Sayı (N)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
6. Müdürle Çalışma Süresi	1-2 yıl	333	59.8
	3-4 yıl	149	26.8
	5 yıl ve üzeri	75	13.5
	Toplam	557	100.0

Çizelge 3.7.'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kadın ve erkek oranı arasında altı puanlık bir fark vardır. Öte yandan, öğretmenlerin %13.6'sı matematik branşında iken bu oranı sırasıyla, %11.8 ile Türk dili ve edebiyatı ile %11.3 ile yabancı dil branşındaki öğretmenler takip etmiştir. Bununla beraber, %2.3'lük oranı ile müzik branşındaki öğretmenler en düşük katılım sayısı olarak çalışmada yer almıştır. Veriler kıdem açısından incelendiğinde, yarıya yakınının 10-19 yılları arasında olduğu (%42.5); 1-9 yıl (%26.6) ve 20-29 yıl (%26.2) arasında ise birbirine yakın bir değerde seyrettiği izlenmektedir. Diğer taraftan, 30 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranının %4.1 düzeyinde kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun (%85.8) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimi tamamlayanların oranı ise %11.5 olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin kendi okullarındaki görev süreleri incelendiğinde yarıya yakınının (%49.7) 1-5 yıl arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, aynı müdürle çalışma süresine bakıldığında 1-2 yıl müdürüyle birlikte görev yapanların oranı %59.8 olarak gerçekleşmiştir.

Belirlenen alt problemlere göre her bir boyutun cinsiyet, branş, kıdem, eğitim, görev süresi, müdürle çalışma sürelerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Doğru istatistiksel yöntemleri seçmek için bazı sınamalar yapılmıştır.

Her bir boyuta göre, değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Normal dağılıma uygun olmadığında parametre dışı test istatistikleri yapılmıştır. Parametre dışı testlerde değişkenin iki kategorisi arasındaki farklılığa bakmak için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla olduğunda ki farklılığa bakmak için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren boyuta ise parametrik test istatistikleri uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının (liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderlik olgusunun kesikliliği ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır) örgütsel zekâ düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesine dönüktür. Bu sorunun cevabına yönelik olarak örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bu çerçevede, başlangıçta çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Buna göre, öncelikle bağımsız değişkenlerle bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığına bakılmıştır. EK-6'da yer alan histogram ve saçılma grafikleri incelendiğinde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler açısından doğrusal bir ilişkinin ve normale yakın bir dağılımın olduğu söylenebilir. Bunun yanında, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede, varyans şişme faktörleri (VIF) ve koşul indeksi değeri (CI) incelenmiştir. Bağımsız değişkenlere dönük yapılan analiz sonucunda VIF değerinin 10'dan düşük biçimde 6.024 ile 8.558 arasında değiştiği görülmektedir. Yine, CI değerinin 30'dan düşük biçimde 1.000 ile 28.460 arasında olduğu izlenmektedir. Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının incelenmesinin ardından örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olduğu model analiz edilmiştir.

Bu açıklamalar doğrultusunda, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizine yönelik ele alınan tekniklerin dağılımı Çizelge 3.8.'de gösterilmektedir.

Çizelge 3.8.: Alt Problemlere Yönelik Veri Toplama Araçları ve Çözümlemesi

<i>Alt Problem</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Çözümleme Tekniği</i>
1. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyi nedir? Bu durum öğretmenlerin; a. cinsiyet, b. branş, c. mesleki kıdem, d. eğitim durumu, e. okuldaki görev süresi ve f. okul müdürüyle çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?	1-Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği	Betimsel İstatistikler, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi
2. Öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel zekâ düzeyi nedir? Bu durum, öğretmenlerin; a. cinsiyet, b. branş, c. mesleki kıdem, d. eğitim durumu, e. okuldaki görev süresi ve f. okul müdürüyle çalışma süresi açısından anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?	1-Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği	Betimsel İstatistikler, Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis testi
3. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürünün kuantum liderlik davranışları, örgütsel zekânın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	1-Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği ve 2-Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği	Regresyon Analizi

Çizelge 3.8.'de yer alan bilgiler incelendiğinde, birinci ve ikinci alt probleme ilişkin verilerin ilk önce betimsel istatistiklerinin ortaya konulduğu görülmektedir. Boyutlara ilişkin ortalamaların sözel anlatıma dönüştürülmesinde ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu çerçevede, 1.00-1.80 arası “çok olumsuz” puan aralığı olup “önlemez”, 1.81-2.60 arası “olumsuz” puan aralığı olup “alt düzeyde önler”, 2.61-3.40 arası “orta” puan aralığı olup “orta düzeyde önler”, 3.41-4.20 arası “olumlu” puan aralığı olup “üst düzeyde önler” ve 4.21-5.00 arası “çok olumlu” puan aralığı olup “en üst düzeyde önler” biçiminde değerlendirilmiştir. Üçüncü alt problemin çözümlenmesine yönelik örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili tartışmalar yer almaktadır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının dağılımını açıklamaya ve bu algıların öğretmenlerin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu bağlamda, ilk önce öğretmenlerin, "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği"nden aldıkları puanların betimlenmesinde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Daha sonra OYKLDÖ'nin her bir boyutuna göre, yukarıda sıralanan değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Normal dağılıma uygun olmayan puanlar için parametre dışı test istatistikleri yapılmıştır. Parametre dışı testlerde, değişkenin iki kategorisi arasında ki farklılığı bakmak için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla olduğunda ki farklılığa bakmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren boyuta ise parametrik test istatistikleri uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının dağılımına ait betimsel istatistikler, Çizelge 4.1'de yer almaktadır.

Çizelge 4.1.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N= 557)

<i>Değişkenler</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Düzye</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1	5	3.59	.95	Çoğu zaman
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1	5	3.69	1.01	Çoğu zaman
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1	5	3.47	1.02	Çoğu zaman
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1	5	3.63	.99	Çoğu zaman
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1	5	3.57	.95	Çoğu zaman

Çizelge 4.1 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının ortalama değerinin $\bar{X}=3.59$ olarak gerçekleştiği görülebilir. Bu kompozisyon hareketle, okul yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan, ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalamanın, liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır ($\bar{X}=3.69$; çoğu zaman) ve en düşük ortalamanın, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez ($\bar{X}=3.47$; çoğu zaman) boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu çerçevede, araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin, belirsizliklerden okulun başarısı için fırsatlar yaratma ve karmaşık sorunlara yönelik yeni çözümler bulma noktasında izleyenleri etkilemesi yönündeki davranışları diğerlerine oranla daha az gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Son olarak çizelgede yer alan standart sapma puanları incelendiğinde, en homojen dağılımın, liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır ($S=.95$), en heterojen dağılımın ise, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez ($S=1.02$) boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir.

Bu bulguyu destekler biçimde, Ertürk Kayman (2008), MEGEP içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kendi algılarına göre kuantum liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2016), okul müdürlerinin yönetsel davranışları çoğu zaman sergilediklerini saptamıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algıların Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testine ait sonuçlar çizelge 4.2' de gösterilmektedir.

Çizelge 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin benzer görüşte oldukları söylenebilir. Bunun yanında, OYKLDÖ'nin alt boyutlarında gerçekleşen puan dağılımı incelendiğinde, kadın ($\bar{X}=3.70$; çoğu zaman) ve erkek ($\bar{X}=3.67$; çoğu zaman) öğretmenlerin, liderlik, lider-izleyenler

ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunu, diğer boyutlara oranla daha güçlü bir şekilde desteklediği anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Kadın	296	3.59	280.11	38299.500	.862
	Erkek	261	3.59	277.74		
	Toplam	557	3.59			
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Kadın	296	3.70	283.93	37169.500	.441
	Erkek	261	3.67	273.41		
	Toplam	557	3.69			
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Kadın	296	3.44	276.47	37879.500	.693
	Erkek	261	3.49	281.87		
	Toplam	557	3.47			
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Kadın	296	3.62	280.51	38182.000	.814
	Erkek	261	3.63	277.29		
	Toplam	557	3.63			
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Kadın	296	3.57	279.61	38448.500	.924
	Erkek	261	3.56	278.31		
	Toplam	557	3.57			

Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer nitelikte bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgu, Özdemir (2016), Kılınçarslan (2013) ve Karaçay Şevik (2012)'in araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Özdemir (2016), okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının kadın ve erkeklerde benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılınçarslan (2013), Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Karaçay Şevik (2012); ise cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik rollerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'nun (2009) yapmış oldukları araştırmaya göre, okul müdürünün liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarında öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bir farklılık bulunmamıştır.

4.1.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Çizelge 4.3'de, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının, branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.3.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Türk D. ve E.	66	3.46	261.66	10.475	.789	
	Matematik	76	3.67	295.37			
	Fizik	32	3.37	246.03			
	Kimya	33	3.56	269.48			
	Biyoloji	29	3.82	314.22			
	Din Kültürü	28	3.62	291.71			
	Tarih	33	3.45	256.53			
	Coğrafya	24	3.43	254.75			
	Yabancı Dil	63	3.69	293.08			
	Felsefe	18	3.69	290.22			
	Resim	16	3.70	305.00			
	Müzik	13	3.52	265.04			
	Beden Eğitimi	25	3.87	322.06			
	B. Teknolojisi	17	3.78	305.26			
	Meslek Dersleri	47	3.56	265.82			
Diğer	37	3.38	251.66				
Toplam	557	3.59					
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Türk D. ve E.	66	3.58	265.55	11.823	.692	
	Matematik	76	3.74	292.26			
	Fizik	32	3.44	245.55			
	Kimya	33	3.66	265.68			
	Biyoloji	29	3.98	323.84			
	Din Kültürü	28	3.67	278.64			
	Tarih	33	3.48	245.30			
	Coğrafya	24	3.44	247.96			
	Yabancı Dil	63	3.79	293.94			
	Felsefe	18	3.79	290.89			
	Resim	16	3.76	308.16			
	Müzik	13	3.70	272.35			
	Beden Eğitimi	25	4.01	321.80			
	B. Teknolojisi	17	3.91	314.26			
	Meslek Dersleri	47	3.69	269.79			
Diğer	37	3.53	256.96				
Toplam	557	3.69					

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Türk D. ve E.	66	3.28	255.06	10.426	.792	
	Matematik	76	3.52	289.30			
	Fizik	32	3.28	251.67			
	Kimya	33	3.49	276.79			
	Biyoloji	29	3.66	300.33			
	Din Kültürü	28	3.56	300.04			
	Tarih	33	3.38	262.42			
	Coğrafya	24	3.39	271.08			
	Yabancı Dil	63	3.56	291.82			
	Felsefe	18	3.66	305.61			
	Resim	16	3.58	301.03			
	Müzik	13	3.41	269.27			
	Beden Eğitimi	25	3.79	325.68			
	B. Teknolojisi	17	3.71	314.15			
	Toplam	557	3.47	-			
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Türk D. ve E.	66	3.52	262.60	12.375	.650	
	Matematik	76	3.73	298.12			
	Fizik	32	3.42	246.27			
	Kimya	33	3.57	267.85			
	Biyoloji	29	3.89	317.48			
	Din Kültürü	28	3.70	296.20			
	Tarih	33	3.43	251.59			
	Coğrafya	24	3.39	244.73			
	Yabancı Dil	63	3.79	301.87			
	Felsefe	18	3.69	286.36			
	Resim	16	3.65	291.28			
	Müzik	13	3.39	240.69			
	Beden Eğitimi	25	3.90	322.26			
	B. Teknolojisi	17	3.74	291.59			
	Toplam	557	3.63	-			
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Türk D. ve E.	66	3.46	261.50	10.207	.807	
	Matematik	76	3.70	303.42			
	Fizik	32	3.35	243.70			
	Kimya	33	3.50	268.30			
	Biyoloji	29	3.78	312.28			
	Din Kültürü	28	3.55	278.30			
	Tarih	33	3.50	277.73			

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
	Coğrafya	24	3.48	260.13			
	Yabancı Dil	63	3.60	281.94			
	Felsefe	18	3.62	279.36			
	Resim	16	3.78	317.28			
	Müzik	13	3.58	285.38			
	Beden Eğitimi	25	3.78	313.34			
	B. Teknolojisi	17	3.75	303.88			
	Meslek Dersleri	47	3.51	266.44			
	Diğer	37	3.33	245.30			
	Toplam	557	3.57				

Çizelge 4.3. incelendiğinde, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarında, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen puanlarında, en yüksek ortalama beden eğitimi branşında ($\bar{X}=3.87$; çoğu zaman), en düşük ortalama ise fizik branşında ($\bar{X}=3.67$; çoğu zaman) gerçekleşmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algıların Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.4.'te, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.4.'e göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarında, öğretmenlerin kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu bulguya dayanarak, çalışma süreleri açısından, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin benzer görüşü paylaştığı söylenebilir. Çizelge 4.4'de yer alan öğretmen algılarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları gösterme düzeyine ilişkin diğer kıdemlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip oldukları anlaşılabilir ($\bar{X}=3.79$; çoğu zaman). OYKLDÖ'nin alt

boyutlarında da benzer biçim de 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, diğer kıdemdekilere oranla daha olumlu bir görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgu, Özdemir (2016)'in araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Özdemir (2016), okul müdürünün yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algıları öğretmenlerin kıdemi açısından manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çizelge 4.4.: Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1-9 Yıl	148	3.56	277.61	.152	.985
	10-19 Yıl	237	3.58	279.40		
	20-29 Yıl	146	3.61	277.73		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.71	290.40		
	Toplam	557	3.59			
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-9 Yıl	148	3.65	276.92	1.086	.780
	10-19 Yıl	237	3.68	279.88		
	20-29 Yıl	146	3.70	274.26		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.89	309.37		
	Toplam	557	3.69			
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-9 Yıl	148	3.44	276.35	.172	.982
	10-19 Yıl	237	3.45	278.36		
	20-29 Yıl	146	3.51	280.87		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.58	289.38		
	Toplam	557	3.47			
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1-9 Yıl	148	3.60	276.22	.085	.994
	10-19 Yıl	237	3.61	280.11		
	20-29 Yıl	146	3.67	280.67		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.68	275.37		
	Toplam	557	3.63			
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-9 Yıl	148	3.55	278.79	.275	.965
	10-19 Yıl	237	3.56	277.88		
	20-29 Yıl	146	3.57	278.17		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.70	295.06		
	Toplam	557	3.57			

* p<.05, ** p<.01

4.1.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, sahip oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Çizelge 4.5'de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.5.: Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	Önlisans	15	3.15	217.07	6.319	.042*	Lisans, Y.Lisans, Doktora
	Lisans	478	3.63	285.79			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.39	242.77			
	Toplam	557	3.59				
1. Liderlik Lider İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	Önlisans	15	3.16	207.83	6.976	.031*	Önlisans-Lisans
	Lisans	478	3.73	285.99			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.49	243.44			
	Toplam	557	3.69				
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	Önlisans	15	3.10	229.53	5.213	0.74	
	Lisans	478	3.51	285.27			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.25	243.79			
	Toplam	557	3.47				
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	Önlisans	15	3.13	205.60	6.89	0.32*	Önlisans-Lisans
	Lisans	478	3.67	285.87			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.42	244.86			
	Toplam	557	3.63				
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	Önlisans	15	3.23	232.27	4.65	.098	
	Lisans	478	3.60	284.92			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.39	245.75			
	Toplam	557	3.57				

* p<.05

Çizelge 4.4.' de yer alan bulgular, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Çizelge 4.4 incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin

kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin algılarının (\bar{X} =3.63; çoğu zaman), yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.39; bazen) ve önlisans (\bar{X} =3.15; bazen) mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. OYKLDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde, liderlik, lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır ve liderlik olgusunun kesikliliği boyutlarında da öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu izlenmektedir. Buna göre, liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3.73; çoğu zaman), önlisans (\bar{X} =3.16; çoğu zaman) ve yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.49; çoğu zaman) mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Benzer biçimde liderlik olgusunun kesikliliği boyutunda da yine lisans mezunu öğretmenlerin (\bar{X} =3.67; çoğu zaman), önlisans (\bar{X} =3.13; bazen) ve yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.43; çoğu zaman) mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. OYKLDÖ'nin diğer iki boyutu olan liderlik yapılandırılmaz ve kestirilmez ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir. Buna göre, bu iki boyutta önlisans, lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin benzer görüşte oldukları söylenebilir.

Ertürk Kayman (2008) ve Özdemir (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ertürk Kayman (2008), yaptığı araştırmada yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi arttıkça kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyinde de artış olduğunu saptamıştır. Özdemir (2016) ise yaptığı araştırmada önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu saptamıştır. Ayrıca Kılınçarslan (2013) tarafından yapılan çalışma da ise öğrenim düzeyinin liderlik davranışları üzerinde belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.5. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıların Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Çizelge 4.6'da, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.6.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarının Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Süre</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1-5 Yıl	277	3.67	296.50	6.701	.082
	6-10 Yıl	149	3.48	258.95		
	11-15 Yıl	85	3.54	267.91		
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.51	259.04		
	Toplam	557	3.59			
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-5 Yıl	277	3.77	296.73	7.566	.056
	6-10 Yıl	149	3.57	256.63		
	11-15 Yıl	85	3.69	274.82		
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.58	252.45		
	Toplam	557	3.69			
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-5 Yıl	277	3.54	294.47	5.183	.159
	6-10 Yıl	149	3.39	263.78		
	11-15 Yıl	85	3.40	266.57		
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.37	258.10		
	Toplam	557	3.47			
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1-5 Yıl	277	3.71	296.39	6.675	.083
	6-10 Yıl	149	3.50	257.62		
	11-15 Yıl	85	3.57	265.28		
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.61	268.92		
	Toplam	557	3.63			
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-5 Yıl	277	3.65	295.28	5.744	.125
	6-10 Yıl	149	3.47	260.60		
	11-15 Yıl	85	3.50	267.28		
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.48	262.21		
	Toplam	557	3.57			

Çizelge 4.4'de ki bulgular, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, okuldaki mevcut çalışma süreleri açısından, farklı sürelere sahip olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin benzer görüşü paylaştığı söylenebilir. OYKLDÖ'nin diğer alt boyutlarında gerçekleşen ortalama puanlara bakıldığında, aynı okulda 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin tüm boyutlarda diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenlere oranla daha olumlu bir görüşe sahip olduğu söylenebilir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Öğretmenlerin Okul Müdürüyle Çalışma Süreleri Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, okul müdürüyle mevcut çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar, Çizelge 4.7' de gösterilmektedir.

Çizelge 4.7'ye göre, öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süreleri açısından, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin algılarının, OYKLDÖ'nin liderlik, lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgudan hareketle, okul müdürüyle çalışma süresi açısından, 1-2 yıl ($\bar{x}=3.75$; çoğu zaman) arası sürede çalışan öğretmenlerin, 5 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3.45$; çoğu zaman) süre müdürüyle çalışma süresine sahip olan öğretmenden, liderlik, lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır alt boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Müdürüyle görev süreleri açısından daha az deneyimli olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin liderlik için bir etkileşim alanı yaratma davranışını daha yüksek düzeyde gösterdiğini söyleyenebilir. Bu durum, okul müdürlerinin, okula sonradan gelen öğretmenlere diğer öğretmenlere oranla liderlik davranışlarını daha çok hissettirdiği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar anlamlı bir fark olmasa da, Çizelge 4.7, 1-2 yıl müdürle çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin, diğer

tüm boyutlarda, farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerden daha olumlu yönde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Çizelge 4.7.: Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Okul Müdürüyle Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Süre</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları	1-2 Yıl	333	3.64	289.73	5.573	.062
	3-4 Yıl	149	3.58	273.53		
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.37	242.21		
	Toplam	557	3.59			
1. Liderlik, Lider-İzleyenler İtkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	1-2 Yıl	333	3.75	290.31	6.202	.045*
	3-4 Yıl	149	3.68	273.25		
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.45	240.22		
	Toplam	557	3.69			
2. Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	1-2 Yıl	333	3.52	287.82	4.508	.105
	3-4 Yıl	149	3.47	276.72		
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.26	244.37		
	Toplam	557	3.47			
3. Liderlik Olgusunun Kesikliliği	1-2 Yıl	333	3.68	288.93	4.768	.092
	3-4 Yıl	149	3.62	273.91		
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.43	245.03		
	Toplam	557	3.63	-		
4. Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	1-2 Yıl	333	3.63	289.68	4.891	.087
	3-4 Yıl	149	3.53	271.59		
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.37	246.29		
	Toplam	557	3.57	-		

* p<.05

4.2. Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Belirli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi, örgütsel zekâ düzeyine ilişkin öğretmen algılarının dağılımını açıklamaya ve bu algıların öğretmenlerin, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu bağlamda, ilk önce öğretmenlerin, "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" nden aldıkları puanların betimlenmesinde, ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Daha sonra ÇBÖZÖ'nin her bir boyutuna göre, yukarıda sıralanan değişkenlerin belirlenmiş olan kategorilerine düşen puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan puanlar için parametre dışı

test istatistikleri yapılmıştır. Parametre dışı testlerde, değişkenin iki kategorisi arasında ki farklılığı bakmak için Mann-Whitney U testi, iki kategoriden fazla olduğunda ki farklılığa bakmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren boyuta ise parametrik test istatistikleri uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için Levene's testi uygulanmıştır.

Örgütsel zekâ düzeyine ilişkin öğretmen algılarının dağılımına ait betimsel istatistikler, Çizelge 4.8.'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8.: Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri (N= 557)

<i>Değişkenler</i>	<i>En Az</i>	<i>En Fazla</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Düzye</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	1	5	3.60	.91	Çoğu zaman/Yüksek Düzey
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	1	5	3.55	.97	Çoğu zaman/Yüksek Düzey
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	1	5	3.69	.91	Çoğu zaman/Yüksek Düzey
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	1	5	3.74	.96	Çoğu zaman/Yüksek Düzey
4. Sezebilme ve Öngörebilme	1	5	3.61	.95	Çoğu zaman/Yüksek Düzey
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	1	5	3.54	.98	Çoğu Zaman/Yüksek Düzey
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	1	5	3.49	1.07	Çoğu Zaman/Yüksek Düzey
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	1	5	3.59	.94	Çoğu zaman/Yüksek Düzey

Çizelge 4.8 incelendiğinde, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin öğretmen algılarının ortalama değerinin $\bar{X}=3.60$ olarak gerçekleştiği görülebilir. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, ÇBÖZÖ'nin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, diğer tüm alt boyutlara ilişkin algıların da yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, ölçeğin alt boyutlarında en yüksek ortalamaların, eylem ve tepkide çabukluk ($\bar{X}=3.74$; çoğu zaman) ve en düşük ortalamaların, işleyişte esnek ve rahat olabilme ($\bar{X}=3.49$; çoğu zaman) boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir. Bu kompozisyondan hareketle, öğretmenlerin, eylem ve tepkide çabukluk boyutu kapsamında değerlendirilen olağan dışı durumlara karşı soğukkanlılığın korunması ve değişime açık bir okul kültürünün oluşturulması gibi yeteneklerin diğerlerine oranla daha çok gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin, işleyişte

esnek ve rahat olabilme boyutu kapsamında değerlendirilen, okul içindeki bürokratik işlerin azaltılması ve okullarda farklı durumlara yönelik eylem planlarının hazırlanıp uygulanması gibi yeteneklerin, diğer yeteneklere oranla daha az gerçekleştiğini düşündükleri söylenebilir. Son olarak çizelgede yer alan standart sapma puanları incelendiğinde, en homojen dağılımın, paydaşlarla etkili iletişim ($S=.91$), en heterojen dağılımın ise, işleyişte esnek ve rahat olabilme ($S=1.07$) boyutlarında gerçekleştiği görülmektedir.

İlgili alanyazında, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Sosyal ağ etkileşiminin örgütsel zekâ üzerine etkisini araştıran Neyişçi (2015), okulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin öğretmen algılarının yüksek ve çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testine ait sonuçlar çizelge 4.9.' da gösterilmektedir.

Çizelge 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse; kadın ve erkek öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin benzer görüşte oldukları söylenebilir. Bunun yanında, ÇBÖZÖ 'nin alt boyutlarında gerçekleşen puan dağılımı incelendiğinde, kadın ($\bar{X}=3.76$; çoğu zaman) ve erkek ($\bar{X}=3.72$; çoğu zaman) öğretmenlerin eylem ve tepkide çabukluk boyutunu, diğer boyutlara oranla daha güçlü bir şekilde desteklediği anlaşılmaktadır.

Araştırma bulgularıyla tutarlı olacak biçimde Neyişçi (2015) de, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinin, katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan, Çakır (2008)'in araştırma bulguları, öğretmenlerin algılarının, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarından eylem ve tepkide çabukluk ve sezebilme ve öngörebilme boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

Çizelge 4.9.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	Kadın	296	3.60	279.54	38172.500	.871
	Erkek	261	3.60	277.32		
	Toplam	557	3.60			
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	Kadın	296	3.56	280.09	38009.500	.803
	Erkek	261	3.53	276.69		
	Toplam	557	3.55			
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	Kadın	296	3.70	283.33	37347.500	.499
	Erkek	261	3.67	274.09		
	Toplam	557	3.69			
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	Kadın	296	3.76	283.64	37256.000	.468
	Erkek	261	3.72	273.74		
	Toplam	557	3.74			
4. Sezibilme ve Öngörebilme	Kadın	296	3.61	280.89	38069.000	.768
	Erkek	261	3.61	276.86		
	Toplam	557	3.61			
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	Kadın	296	3.52	275.91	37712.000	.628
	Erkek	261	3.56	282.51		
	Toplam	557	3.54			
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	Kadın	296	3.46	275.26	37520.000	.558
	Erkek	261	3.52	283.25		
	Toplam	557	3.49			
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	Kadın	296	3.59	280.63	38146.000	.799
	Erkek	261	3.58	277.15		
	Toplam	557	3.59			

4.2.2. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Çizelge 4.10.'da, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, branş değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.10.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	Türk D. ve E.	66	3.49	257.64	8.267	.913
	Matematik	76	3.62	288.51		
	Fizik	32	3.47	253.80		
	Kimya	33	3.58	274.85		
	Biyoloji	29	3.75	302.52		
	Din Kültürü	28	3.67	297.79		
	Tarih	33	3.61	285.70		
	Coğrafya	24	3.52	263.17		
	Yabancı Dil	63	3.63	280.90		
	Felsefe	18	3.58	261.97		
	Resim	16	3.71	297.31		
	Müzik	13	3.73	300.23		
	Beden Eğitimi	25	3.80	313.44		
	B. Teknolojisi	17	3.85	319.88		
	Meslek Dersleri	47	3.56	271.95		
	Diğer	37	3.42	244.05		
	Toplam	557	3.60	257.64		
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	Türk D. ve E.	66	3.53	276.65	10.315	.799
	Matematik	76	3.67	303.13		
	Fizik	32	3.37	251.50		
	Kimya	33	3.57	280.24		
	Biyoloji	29	3.51	268.36		
	Din Kültürü	28	3.67	305.29		
	Tarih	33	3.46	263.80		
	Coğrafya	24	3.42	256.17		
	Yabancı Dil	63	3.55	278.05		
	Felsefe	18	3.63	286.81		
	Resim	16	3.79	320.50		
	Müzik	13	3.65	292.58		
	Beden Eğitimi	25	3.80	318.70		
	B. Teknolojisi	17	3.60	280.53		
	Meslek Dersleri	47	3.44	261.95		
	Diğer	37	3.28	235.49		
	Toplam	557	3.55			
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	Türk D. ve E.	66	3.64	268.11	8.724	.891
	Matematik	76	3.77	295.04		
	Fizik	32	3.55	255.80		
	Kimya	33	3.56	252.76		
	Biyoloji	29	3.87	311.57		
	Din Kültürü	28	3.65	281.82		
	Tarih	33	3.63	266.85		
	Coğrafya	24	3.53	244.06		
	Yabancı Dil	63	3.76	293.35		
	Felsefe	18	3.71	268.39		
	Resim	16	3.82	303.16		
	Müzik	13	3.84	297.42		
	Beden Eğitimi	25	3.82	300.32		
	B. Teknolojisi	17	3.95	323.06		
	Meslek Dersleri	47	3.60	264.12		
	Diğer	37	3.57	262.86		
	Toplam	557	3.69			

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	Türk D. ve E.	66	3.62	253.90	9.680	.839
	Matematik	76	3.74	288.01		
	Fizik	32	3.63	263.83		
	Kimya	33	3.70	272.61		
	Biyoloji	29	3.99	323.36		
	Din Kültürü	28	3.69	274.73		
	Tarih	33	3.89	318.06		
	Coğrafya	24	3.75	282.60		
	Yabancı Dil	63	3.74	278.20		
	Felsefe	18	3.63	245.53		
	Resim	16	3.69	258.75		
	Müzik	13	3.94	313.15		
	Beden Eğitimi	25	3.80	283.90		
	B. Teknolojisi	17	3.98	310.59		
	Meslek Dersleri	47	3.76	278.10		
	Diğer	37	3.59	253.11		
Toplam	557	3.74				
4. Sezibilme ve Öngörebilme	Türk D. ve E.	66	3.49	257.77	8.897	.883
	Matematik	76	3.61	285.36		
	Fizik	32	3.47	257.98		
	Kimya	33	3.55	264.27		
	Biyoloji	29	3.81	310.95		
	Din Kültürü	28	3.74	305.57		
	Tarih	33	3.62	282.91		
	Coğrafya	24	3.46	252.75		
	Yabancı Dil	63	3.69	291.63		
	Felsefe	18	3.66	274.64		
	Resim	16	3.67	282.72		
	Müzik	13	3.66	279.00		
	Beden Eğitimi	25	3.92	327.96		
	B. Teknolojisi	17	3.75	293.06		
	Meslek Dersleri	47	3.59	274.76		
	Diğer	37	3.46	248.38		
Toplam	557	3.61				
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	Türk D. ve E.	66	3.41	257.08	12.101	.671
	Matematik	76	3.51	282.22		
	Fizik	32	3.40	249.83		
	Kimya	33	3.48	268.98		
	Biyoloji	29	3.64	295.03		
	Din Kültürü	28	3.63	292.02		
	Tarih	33	3.62	297.83		
	Coğrafya	24	3.44	265.15		
	Yabancı Dil	63	3.61	289.95		
	Felsefe	18	3.44	251.67		
	Resim	16	3.64	293.53		
	Müzik	13	3.73	313.00		
	Beden Eğitimi	25	3.83	328.26		
	B. Teknolojisi	17	3.90	336.82		
	Meslek Dersleri	47	3.52	274.52		
	Diğer	37	3.30	237.66		
Toplam	557	3.54				
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	Türk D. ve E.	66	3.28	248.90	9.493	.850
	Matematik	76	3.49	286.48		
	Fizik	32	3.40	262.44		
	Kimya	33	3.61	296.79		

<i>Değişkenler</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
	Biyoloji	29	3.63	291.21		
	Din Kültürü	28	3.64	308.93		
	Tarih	33	3.50	292.95		
	Coğrafya	24	3.47	274.13		
	Yabancı Dil	63	3.39	265.11		
	Felsefe	18	3.49	271.08		
	Resim	16	3.64	301.81		
	Müzik	13	3.62	293.58		
	Beden Eğitimi	25	3.70	306.88		
	B. Teknolojisi	17	3.82	324.24		
	Meslek Dersleri	47	3.51	281.74		
	Diğer	37	3.29	243.69		
	Toplam	557	3.49			
	Türk D. ve E.	66	3.45	255.98		
	Matematik	76	3.56	281.26		
	Fizik	32	3.45	250.02		
	Kimya	33	3.60	278.26		
	Biyoloji	29	3.77	308.07		
	Din Kültürü	28	3.68	299.39		
	Tarih	33	3.55	280.44		
	Coğrafya	24	3.59	281.15		
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	Yabancı Dil	63	3.67	289.37	10.721	.772
	Felsefe	18	3.48	244.61		
	Resim	16	3.74	306.56		
	Müzik	13	3.66	295.31		
	Beden Eğitimi	25	3.74	305.46		
	B. Teknolojisi	17	3.99	346.82		
	Meslek Dersleri	47	3.51	265.03		
	Diğer	37	3.44	250.38		
	Toplam	557	3.59			

Çizelge 4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarında, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Çizelge 4.11.'de, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4.11.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının, Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	1-9 Yıl	148	3.58	277.35	1.295	.730
	10-19 Yıl	237	3.56	271.91		
	20-29 Yıl	146	3.67	286.10		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.76	302.17		
	Toplam	557	3.60			
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	1-9 Yıl	148	3.50	271.65	.792	.851
	10-19 Yıl	237	3.53	276.62		
	20-29 Yıl	146	3.60	286.50		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.62	289.65		
	Toplam	557	3.55			
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	1-9 Yıl	148	3.62	268.30	2.004	.571
	10-19 Yıl	237	3.67	276.25		
	20-29 Yıl	146	3.76	289.94		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.87	303.52		
	Toplam	557	3.69			
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	1-9 Yıl	148	3.79	290.91	3.397	.334
	10-19 Yıl	237	3.64	264.47		
	20-29 Yıl	146	3.81	288.81		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.88	288.50		
	Toplam	557	3.74			
4. Sezibilme ve Öngörebilme	1-9 Yıl	148	3.56	274.15	1.991	.574
	10-19 Yıl	237	3.57	271.67		
	20-29 Yıl	146	3.72	292.82		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.73	295.85		
	Toplam	557	3.61			
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	1-9 Yıl	148	3.56	287.93	1.858	.602
	10-19 Yıl	237	3.48	269.97		
	20-29 Yıl	146	3.58	280.10		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.71	304.33		
	Toplam	557	3.54			
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	1-9 Yıl	148	3.42	273.06	1.550	.671
	10-19 Yıl	237	3.47	276.33		
	20-29 Yıl	146	3.54	283.27		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.73	313.19		
	Toplam	557	3.49			
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	1-9 Yıl	148	3.58	281.61	1.218	.749
	10-19 Yıl	237	3.54	271.92		
	20-29 Yıl	146	3.64	283.48		
	30 Yıl ve Üzeri	26	3.74	303.56		
	Toplam	557	3.59			

Çizelge 4.11.'e göre, öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarının örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarında, öğretmenlerin kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bulguya dayanarak, çalışma süreleri açısından, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine

ilişkin benzer görüşü paylaştığı söylenebilir. Neyişçi (2015)'nin araştırma bulguları da benzer şekilde, katılımcıların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

4.2.4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, sahip oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır (Çizelge 4.12.). Buna göre, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Çizelge 4.12 incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının (\bar{X} =3.64; çoğu zaman), yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.40; bazen) ve ön lisans (\bar{X} =3.27; bazen) mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere oranla kurumlarına ilişkin daha yüksek bir örgütsel zekâ algısına sahip oldukları söylenebilir. ÇBÖZÖ'nin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde, değişen durumlara uyum sağlama I, paydaşlarla etkili iletişim, değişen durumlara uyum sağlama II boyutlarında da öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu izlenmektedir. Buna göre, değişen durumlara uyum sağlama I boyutunda ön lisans (\bar{X} =3.09; bazen), lisans (\bar{X} =3.60; çoğu zaman), yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.29; bazen) mezunu öğretmenlerin aldıkları puanların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. Paydaşlarla etkili iletişim boyutunda, lisans (\bar{X} =3.73; çoğu zaman) ve yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =3.50; çoğu zaman) mezunu öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Son olarak değişen durumlara uyum sağlamak II alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler (\bar{X} =3.63; çoğu zaman) ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler (\bar{X} =3.36; bazen) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Çizelge 4.12.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	Ön lisans	15	3.27	229.53	6.047	.049*	Lisans- Y.lisans Ve Doktora
	Lisans	478	3.64	285.29			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.40	239.35			
	Toplam	557	3.60				
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	Ön lisans	15	3.09	210.40	8.613	.013*	Ön Lisans Lisans, Y. Lisans ve Doktora
	Lisans	478	3.60	286.49			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.29	234.94			
	Toplam	557	3.55				
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	Ön lisans	15	3.34	226.70	6.452	.040*	Lisans- Y.lisans Ve Doktora
	Lisans	478	3.73	286.00			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.50	238.99			
	Toplam	557	3.69				
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	Ön lisans	15	3.33	222.87	4.482	.106	
	Lisans	478	3.77	284.61			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.59	250.23			
	Toplam	557	3.74				
4. Sezebilme ve Öngörebilme	Ön lisans	15	3.30	230.07	5.529	.063	
	Lisans	478	3.65	285.47			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.40	242.13			
	Toplam	557	3.61				
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	Ön lisans	15	3.27	240.67	2.893	.235	
	Lisans	478	3.57	283.65			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.37	253.27			
	Toplam	557	3.54				
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	Ön lisans	15	3.25	251.73	2.723	.256	
	Lisans	478	3.52	283.56			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.28	251.30			
	Toplam	557	3.49				
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	Ön lisans	15	3.27	235.20	6.141	.046*	Lisans Y.L.ve Doktora
	Lisans	478	3.63	285.87			
	Y.Lisans/Doktora	64	3.36	237.99			
	Toplam	557	3.59				

* p<.05

4.2.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının, Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar, Çizelge 4.13.'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.13.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okuldaki Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	1-5 Yıl	277	3.69	294.78	5.792	.122	
	6-10 Yıl	149	3.50	260.55			
	11-15 Yıl	85	3.54	267.35			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.49	258.97			
	Toplam	557	3.60				
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	1-5 Yıl	277	3.63	292.17	5.371	.147	
	6-10 Yıl	149	3.45	262.11			
	11-15 Yıl	85	3.55	279.84			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.36	246.83			
	Toplam	557	3.55				
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	1-5 Yıl	277	3.78	296.75	6.792	.079	
	6-10 Yıl	149	3.60	259.17			
	11-15 Yıl	85	3.61	262.80			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.59	266.27			
	Toplam	557	3.69				
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	1-5 Yıl	277	3.81	291.71	3.654	.301	
	6-10 Yıl	149	3.66	264.77			
	11-15 Yıl	85	3.66	264.17			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.68	275.97			
	Toplam	557	3.74				
4. Sezibilme ve Öngörebilme	1-5 Yıl	277	3.72	297.78	7.706	.052	
	6-10 Yıl	149	3.49	256.77			
	11-15 Yıl	85	3.53	262.98			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.56	267.52			
	Toplam	557	3.61				
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	1-5 Yıl	277	3.65	298.81	8.825	.032*	1-5 yıl-6-10 yıl
	6-10 Yıl	149	3.39	254.66			
	11-15 Yıl	85	3.49	269.11			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.44	256.80			
	Toplam	557	3.54				
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	1-5 Yıl	277	3.55	289.54	2.771	.428	
	6-10 Yıl	149	3.43	269.68			
	11-15 Yıl	85	3.47	273.68			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.34	255.54			
	Toplam	557	3.49				
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	1-5 Yıl	277	3.69	297.95	7.693	.053	
	6-10 Yıl	149	3.48	260.52			
	11-15 Yıl	85	3.50	262.19			
	16 Yıl ve Üzeri	46	3.47	255.83			
	Toplam	557	3.59				

* p<.05

Çizelge 4.13'de ki bulgular, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma değişkenine göre ÇBÖZÖ'nin hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Çizelge 4.13'de öğretmenlerin hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyutunda aldığı puanlara bakıldığında, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl ($\bar{X}=3.43$; çoğu zaman) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=3.39$; bazen) olan öğretmenlerin aldıkları puanın istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu kompozisyondan hareketle, çalıştığı okulda görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, ÇBÖZÖ'nin alt boyutlarından olan hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık alt boyutuna ilişkin görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere oranla daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. ÇBÖZÖ'nin alt boyutlarıyla beraber tamamına ilişkin oluşan puanlar incelendiğinde, yine 1-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerin, diğer çalışma sürelerine sahip olan öğretmenlerin tamamından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Çalışma Süreleri Açısından Karşılaştırılması

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, okul müdürüyle mevcut çalışma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının okul müdürüyle mevcut çalışma süreleri değişkenine göre kruskal wallis testi sonuçları Çizelge 4.14.'te gösterilmektedir.

Çizelge 4.14. incelendiğinde, öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süreleri açısından, görev yaptıkları okulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, ÇBÖZÖ'nün toplamında ve değişen durumlara uyum sağlama I, paydaşlarla etkili iletişim, eylem ve tepkide çabukluk, sezebilme ve öngörebilme, hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık ve değişen durumlara uyum sağlama II boyutlarında oluşan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmektedir.

Çizelge 4.14.: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Zekâ Düzeyine Yönelik Algılarının Okul Müdürüyle Mevcut Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Süre</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Ki Kare</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Örgütsel Zekâ Düzeyi	1-2 Yıl	333	3.69	293.60	8.447	.015*	1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.52	264.02			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.37	240.03			
	Toplam	557	3.60	293.60			
1. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	1-2 Yıl	333	3.64	293.86	9.083	.011*	1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.47	264.82			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.30	237.30			
	Toplam	557	3.55	293.86			
2. Paydaşlarla Etkili İletişim	1-2 Yıl	333	3.78	296.06	10.221	.006*	1-2 yıl-3-4 yıl, 1-2 yıl- 5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.60	260.86			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.46	239.28			
	Toplam	557	3.69	296.06			
3. Eylem ve Tepkide Çabukluk	1-2 Yıl	333	3.82	293.68	7.198	.027*	1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.64	261.09			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.55	249.41			
	Toplam	557	3.74	293.68			
4. Sezebilme ve Öngörebilme	1-2 Yıl	333	3.70	294.36	8.665	.013*	1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.53	264.21			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.40	240.21			
	Toplam	557	3.61	294.36			
5. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	1-2 Yıl	333	3.61	292.53	8.083	.018*	1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.50	270.24			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.28	236.34			
	Toplam	557	3.54	292.53			
6. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	1-2 Yıl	333	3.55	288.83	3.728	.155	
	3-4 Yıl	149	3.43	270.40			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.29	252.44			
	Toplam	557	3.49	288.83			
7. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	1-2 Yıl	333	3.69	296.13	10.950	.004*	1-2 yıl-3-4 yıl, 1-2 yıl-5 yıl ve üzeri
	3-4 Yıl	149	3.50	263.05			
	5 Yıl ve Üzeri	75	3.32	234.62			
	Toplam	557	3.59	296.13			

* p<.05

Yine aynı çizelgeye göre, örgütsel zekâ düzeyine yönelik olarak okul müdürüyle 1-2 yıl arası çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin algıları (\bar{X} =3.69, çoğu zaman), 5 yıl ve üzeri (\bar{X} =3.37 bazen) çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlere göre

daha olumludur. Değişen durumlara uyum sağlama I yeteneğine yönelik olarak okul 1-2 yıl arası çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin algıları ($\bar{X}=3.64$, çoğu zaman), 5 yıl ve üzeri sürede görev yapan öğretmenlere oranla daha olumludur. ÇBÖZÖ'nin diğer boyutlarından olan paydaşlarla etkili iletişim boyutuna ilişkin puanlar incelendiğinde, okul müdürüyle 1-2 yıl arası ($\bar{X}=3.78$, çoğu zaman) birlikte çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin algılarının, 3-4 yıl ($\bar{X}=3.60$, çoğu zaman) ve 5 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.46$, çoğu zaman) grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, eylem ve tepkide çabukluk boyutuna ilişkin aldığı puanlara göre, okul müdürüyle 1-2 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmen algıları ($\bar{X}=3.82$, çoğu zaman), 5 yıl ve üzeri grupta bulunan öğretmen algılarından ($\bar{X}=3.60$, çoğu zaman) daha yüksektir. Sezebilme ve öngörebilme yeteneğine ilişkin alınan öğretmen puanlarına göre, okul müdürüyle 1-2 yıl arası çalışma deneyimine sahip öğretmen algıları ($\bar{X}=3.70$, çoğu zaman), 5 yıl ve üzeri deneyime sahip ($\bar{X}=3.40$, bazen) öğretmen algılarından daha olumludur. Hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık yeteneğine ilişkin oluşan puanlar incelendiğinde, okul müdürüyle 1-2 yıl arası çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.61$, çoğu zaman), 5 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}=3.28$, bazen) daha olumlu bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak, değişen durumlara uyu sağlama II boyutuna yönelik öğretmen puanlarına göre, okul müdürüyle 1-2 yıl ($\bar{X}=3.69$, çoğu zaman) çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin algıları, 3-4 yıl ($\bar{X}=3.50$, çoğu zaman) ve 5 yıl ($\bar{X}=3.32$, bazen) ve üzeri grupta bulunan öğretmen algılarından daha olumludur.

4.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zekâ Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının (liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderlik olgusunun kesikliliği ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır) örgütsel zekâ düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesine dönüktür. Bu sorunun cevabına yönelik olarak örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olarak ele alındığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bu çerçevede, başlangıçta çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Buna göre, öncelikle bağımsız değişkenlerle bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığına bakılmıştır. EK-6'da yer alan histogram ve saçılma grafikleri incelendiğinde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler açısından doğrusal bir ilişkinin ve normale yakın bir dağılımın olduğu söylenebilir. Bunun yanında, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çerçevede, varyans şişme faktörleri (VIF) ve koşul indeksi değeri (CI) incelenmiştir. Bağımsız değişkenlere dönük yapılan analiz sonucunda VIF değerinin 10'dan düşük biçimde 6.024 ile 8.558 arasında değiştiği görülmektedir. Yine, CI değerinin 30'dan düşük biçimde 1.000 ile 28.460 arasında olduğu izlenmektedir. Tüm bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının incelenmesinin ardından örgütsel zekâ düzeyinin bağımlı değişken olduğu model analiz edilmiştir. Bu kapsamda, örgütsel zekâ düzeyini yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Çizelge 4.15.'de gösterilmiştir.

Çizelge 4.15.: Örgütsel Zekâ Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart hata</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p değeri</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	.535	.070		7.676	.000		
1. liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır	.175	.043	.196	4.113	.000	.830	.172
2. liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez	.112	.046	.126	2.435	.015	.830	.103
3. liderlik olgusunun kesikliliği	.048	.051	.053	.930	.353	.837	.040
4. liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır	.522	.046	.550	11.285	.000	.877	.433
R=.890		R ² =.793					
F _(4, 552) =528.576		p=.000					

Çizelge 4.15.'de yer alan bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi ilişkiler incelendiğinde, örgütsel zekâ düzeyi ile okul müdürünün liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutundaki davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.830$) ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.172$ olarak gerçekleştiği

görülmektedir. Okul müdürünün liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez boyutundaki davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.830$) izlenmektedir. Buna karşın, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki ilişki $r=.103$ olarak hesaplanmıştır. Okul müdürünün liderlik olgusunun kesikliliği boyutundaki davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.830$) var iken diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki ilişki $r=.040$ 'a gerilemiştir. Okul müdürünün liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır boyutundaki davranışları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.830$) gerçekleşmiştir. Öte yandan, diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise iki değişken arasındaki ilişki orta düzeyde ($r=.433$) hesaplanmıştır.

Yine aynı çizelge ele alındığında, okul müdürünün kuantum liderlik davranışları (liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderlik olgusunun kesikliliği ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır) örgütsel zekâ düzeyi ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=.890$, $R^2=.793$, $p<.01$. Buna göre, okul müdürünün kuantum liderlik davranışları örgütsel zekâ düzeyine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %79'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre bağımsız değişkenlerin örgütsel zekâ düzeyi üzerindeki önem derecesi sırasıyla, liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır, liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez ve liderlik olgusunun kesikliliği biçiminde gerçekleşmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, liderlik olgusunun kesikliliği boyutunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede, liderlik olgusunun kesikliliği boyutunun önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okuldaki süreçler üzerinde etkisi bir çok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Anderson & Wahlstorm, 2004; Hallinger & Heck, 2010; Krug, 1992; Leithwood, Patten ve Jantzi, 2010; Leithwood, Louis, Miles, 2002; Shaw, 2009;). Liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmada Cerit (2010), okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Hizmetkâr liderliğin, öğretmenlerin okula bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik rollerinin okul kültürüne olan etkisini

araştıran Miles (2002), okul müdürünün öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarını; kaynak sağlama, etkileşim ortamı yaratma ve fiziksel olarak görünürlük, dönüştürücü liderlik ile ilgili davranışlarını ise yüksek performans beklentileri oluşturmak, bireyselleştirilmiş destek ve vizyon belirleme olarak sınıflamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderlik davranışlarının birbiriyle uyum içinde okul kültürünü büyük oranda olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak, beklenmedik biçimde, öğretimsel liderliğin fiziksel olarak görünürlük boyutunun, okul kültürü üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okul kültürüyle olan ilişkisini araştıran Shaw (2009), bu yönde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir yükseköğretim kurumunun müzik fakültesinin yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının, örgüt iklimiyle olan ilişkisini araştıran Bishop (2004), bu yönde anlamlı ve olumlu bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Benzer araştırmaların, eğitim örgütleri dışında da yapıldığı anlaşılmaktadır. Liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini bir finans örgütünde araştıran Stefanchin (2008), bu yönde olumlu bir etkinin varlığına ilişkin sonuca ulaşmıştır. Dönüştürücü ve etkileşimci liderlikle örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi, iki farklı ülke boyutunda karşılaştırmalı olarak araştıran Lakhani (2005), her iki liderlik sitilinin de, örgütsel öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bunun yanında, liderlik davranışlarının bazı boyutlarının örgütsel süreçler üzerinde olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerine de işaret eden araştırmalarda mevcuttur (Miles 2002).

İlgili alanyazın taraması, araştırma bulgularını destekler biçimde bir çok araştırma sonucunun, liderlik davranışları ile örgütsel süreçler ya da davranışlar üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyduğu söylenebilir. Konu, bu araştırmanın üçüncü alt problemi bağlamında ele alınacak olursa, elde edilen bulguların ilgili alanyazını destekler biçimde, okul yöneticilerinin sergiledikleri kuantum liderlik davranışlarının, örgütsel zekâ düzeyini yüksek seviyede etkilediğini ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, birlikte değişim ilkesi göz önüne alındığında, örgütsel zekânın da, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına olası etkisinden bahsedilebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik alt boyutların tamamında, okul yöneticilerinin çoğu zaman bu davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin alt boyutlarda en yüksek düzeyde sergiledikleri davranış, “liderlik lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” ve en düşük düzeyde sergiledikleri davranış ise “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” davranışı olmuştur.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyinin, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizden elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin benzer görüşü paylaştıkları görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını ve bu davranışların alt boyutlarında sorgulanan ilgili davranışları çoğu zaman gösterdiği ortak görüşünü paylaşmıştır.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin branşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda, bu yönde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında OYKLDÖ’ni yanıtlayan tüm branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdikleri ortak görüşünde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte her ne kadar görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma izlenmemiş olsada, beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin, OYKLDÖ’nin toplamında ve tüm alt boyutlarında, diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek bir algıya sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına ilişkin algılarında, öğretmenlerin kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma süreleri açısından, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri ortak görüşünü paylaştığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin algılarının, yüksek lisans ve doktora ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. OYKLDÖ'nin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde, liderlik, lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır ve liderlik olgusunun kesikliliği boyutlarında da öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu izlenmektedir. Buna göre, liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde liderlik olgusunun kesikliliği boyutunda da yine lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere oranla daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmada ayrıca, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma süreleri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki mevcut çalışma süreleri açısından, farklı sürelere sahip olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını çoğu zaman sergilediklerine ilişkin benzer görüşü paylaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süreleri açısından, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin algılarının, OYKLDÖ'nin liderlik ,lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okul müdürüyle çalışma süresi açısından, 1-2 yıl arası sürede çalışan öğretmenlerin, 5 yıl ve üzeri süre müdürüyle çalışma süresine sahip olan öğretmenlerden, "liderlik,

lider izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır” alt boyutunda daha yüksek bir algıya sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum, ÇBÖZÖ'nin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde, diğer tüm alt boyutlara ilişkin algıların da yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine yönelik algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Kadın ve erkek öğretmenler, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin benzer görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarında, öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan istatistiksel analizde branş bazında ölçeğe verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olmasada, bu bulguya dayanarak, bilişim teknolojisi öğretmenlerinin, diğer branşlardaki öğretmenlere oranla, görev yaptıkları okulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmada, öğretmenlerin, görev yaptıkları okullarının örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarında, öğretmenlerin kıdemleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, çalışma süreleri açısından, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin benzer görüşü paylaşmıştır. Görüşler arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiş olmasına rağmen, 30 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin diğer kıdemlere oranla daha yüksek bir algıya sahip izlenmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Buna göre, lisans mezunu öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, yüksek lisans ve doktora ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. ÇBÖZÖ'nin

“değişen durumlara uyum sağlama I” boyutunda ön lisans, lisans yüksek lisans ve mezunu öğretmenlerin aldıkları puanların istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir. “Paydaşlarla etkili iletişim” boyutunda, lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Son olarak “değişen durumlara uyum sağlamak II” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, öğretmenlerin okuldaki mevcut çalışma değişkenine göre ÇBÖZÖ'nin “hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık” alt boyunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin “hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık” alt boyutunda aldığı puanlara bakıldığında, okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin aldıkları puanın istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, çalıştığı okulda görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, ÇBÖZÖ'nin alt boyutlarından olan “hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık” alt boyutuna ilişkin görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere oranla daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin müdürleriyle çalışma süreleri açısından, görev yaptıkları okulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin algılarının, ÇBÖZÖ'nin toplamında ve “değişen durumlara uyum sağlama I”, “paydaşlarla etkili iletişim”, “eylem ve tepkide çabukluk”, “sezebilme ve öngörebilme”, “hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık” ve “değişen durumlara uyum sağlama II” boyutlarında oluşan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının (liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır, liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez, liderlik olgusunun kesikliliği ve liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır) örgütsel zekâ düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesine dönük olarak elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyini yüksek düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, örgütsel zekâ düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının alt boyutlarının örgütsel zekâ düzeyi üzerindeki önem derecesi sırasıyla, “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır”, “liderlik, lider-izleyenler ikileminde bir etkileşim alanıdır”, “liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez” ve “liderlik olgusunun kesikliliği” biçiminde gerçekleşmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, liderlik olgusunun kesikliliği boyutunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede, liderlik olgusunun kesikliliği boyutunun önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda öneriler, araştırmaya ve uygulamaya dönük olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisini, öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarına yönelik algılarının öğretmenlerin cinsiyeti, branş, kıdemi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Araştırma, var olan durumu ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda, konu ile ilgili ileriye dönük araştırmalar:

1. Farklı eğitim kademelerinde yürütülebilir. Böylece eğitim kademeleri arasında karşılaştırma yapmaya olanak verecek bulgular elde edilebilir.
2. Farklı değişkenlerle desteklenebilir (medeni durum, okul türü, ders yükü, vb.)
3. Nitel araştırma yöntemleriyle desenlenebilir. Böylece ilişkilerin varlığına yönelik bulguların yanında, nedenlerini ortaya çıkaracak daha derinlemesine bulgulara ulaşılabilir.
4. Eğitim örgütleri dışında, farklı disiplinleri konu alabilir. Böylece liderlik ve örgütsel zekâ arasındaki ilişki, daha geniş bir perspektifte sorgulanabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının, okulların örgütsel zekâ düzeyine pozitif etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, okulların daha başarılı, daha etkili daha zeki örgütler haline gelmesinde, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, özelde kuantum liderlik davranışları dikkate alınması gereken bir faktör olarak düşünülmektedir. Bu nedenle, okul yöneticilerine yönelik uygulanan liderlik temalı hizmet içi eğitim uygulamalarının, kuantum liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin yetenekleri kapsayacak biçimde planlanarak önümüzdeki eğitim-öğretim yıllarına ilişkin ajandalara eklenmesi politika yapıcılara önerilmektedir.

Kuantum liderlik davranışlarının “liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır” alt boyutunun, örgütsel zekâ düzeyini diğer alt boyutlara oranla daha yüksek düzeyde etkilediği saptanmıştır. Bu çerçevede, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında oluşacak olumlu bir etkileşimin önemi ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda, bu durum okul yöneticileri açısından dikkatli bir şekilde ele alınmalı ve bu boyutun gelişimine katkı sağlayacak düzenlemelere okul yöneticisi bizzat dahil olmalıdır. Diğer bir ifadeyle, okulda gerçekleşecek mesleki gelişim faaliyetlerine okul yöneticisinin de bizzat katılması, personeli bir araya getirecek ve kararların birlikte alınacak fırsatların oluşturulması örnek olarak gösterilebilir.

MEB tarafında yürütülen ve çeşitli dönemlerde farklı ders saateri ve içerikte hazırlanan okul yöneticisi yetiştirme faaliyetleri içerisine, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını geliştirecek türden uygulamaların dahil edilmesi gerekmektedir. Yine, yukarıda değinilen özelliklerin, maaarif müfettişleri tarafından, kurum denetim sürecinde hassasiyetle ele alınması önerilmektedir.

Bu araştırmada, kuantum liderlik davranışlarının, örgütsel zekâ düzeyini etkilemesine dönük analiz yapılmıştır. Diğer taraftan, örgütsel zekâ düzeyinin de kuantum liderlik davranışlarını arttırabileceği ve birlikte başka değişkenleri etkileyebileceği düşünülmelidir. Bu nedenle, kuantum liderlik davranışları ve örgütsel zekâ konularını, birlikte değişim ilkesi çerçevesinde ele alan bir yaklaşımla modelleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Albrecht, K. (2002). Organizational intelligence & knowledge management: Thinking outside the silos. *Executive white paper*, Online at: [http://www. KarlAlbrecht. com](http://www.KarlAlbrecht.com). [Çevrim-içi: <http://karlalbrecht.com/downloads/OI-WhitePaper-Albrecht.pdf>. Erişim tarihi: 25 Mayıs 2016].
- Albrecht, K. (2003). *The power of minds at work: Organizational intelligence in action*. New York: American Management Association (AMACOM).
- Altın, V. (2006). Kuantum Ölçeği. *Bilim ve Teknik Yeni Ufuklara (Tübitak)*.
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 70(5), 610.
- Avolio, B. J., Luthans. F., & Walumbwa, F. O. (2004). *Authentic Leadership: Theory building for veritable and sustained performance*. Lincoln, NE: Gallup Leadership Institute.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Azma, F., Mostafapour, A. M., & Rezaei, H. (2012). The application of information technology and its relationship with organizational intelligence. *Procedia Technology*, 1, 94-97.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill 's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Application*. (3rd ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing Transformational Leadership. 1992 and Beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14 (5), 21.
- Bass, B. M. (1996). A new paradigm of leadership. An inquiry into transformational leadership. *Alexandria, VA: U.S Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership*. New York, NY: The Free Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bishop, D. J. (2004). *The Relationship Between Faculty Perceptions of Music Unit Administrators' Leadership Behavior and Organizational Climate*. UMI Dissertation Services.
- Blanchard, K. H., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. (1985). *Leadership and The One Minute Manager*. Increasing Effectiveness through Situational Leadership. New York: Morrow Print.

- Blanchard, K., Zigarmi, D., & Zigarmi, P. (1987). *Situational Leadership: Different strokes for different folks. Principal*. 66. (4), 12-16.
- Blank, W. (1995). *The 9 natural laws of leadership*. New York, NY.: Amacom.
- Bohm, D. (1989). *Quantum Theory*. New York: Dover Publications.
- Boring, E. G. (1923). Intelligence as the tests test it. *New Republic*, 35, 35–37.
- Boudlaie, H., Golabdoust, A., & Golabdoust, T. (2014). An Analysis of Organizational Intelligence and Organization Agility Status in Tehran University of Medical Sciences. *International Business and Management*, 9(2), 100-109.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Campbell, D. P. (1984). Forward in W. E. Rosenbach and R. L. Taylor (Eds.), *Contemporary Issues in Leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Carlye, T. (1841). *On Heroes, Hero-Worship, and The Heroic In Hİstory*. A Penn state electronic classics series publication. [Çevrim-içi: <http://cngzu.com/library/Philosophy/neoreaction/Thomas%20Carlyle/Carlyle%20heroes.pdf>, Erişim tarihi: 28 Mayıs 2016].
- Ceci, S. (1990). *On intelligence....more or less*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ceci, S. J., Rosenblum, T., de Bruyn, E., & Lee, D. Y. (1997). A bio-ecological model of intellectual development: Moving beyond h2. *Intelligence, heredity and environment*, 303.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301-317.
- Choo, C. W. (1995). *Information Management For The Intelligent Organization: Roles And Implications For The Inforamtion Professions*. In Digital Libraries Conference (March). [Çevrim-içi: <http://choo.ischool.utoronto.ca/FIS/respub/DLC95.pdf>. Erişim tarihi: 18 Haziran 2016].
- Choo, C. W. (2002). *Information management for an intelligent organization: The art of environmental scanning*. Learned information, Medford, NJ.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.
- Çakır, R. (2009). *Örgütsel Zekânın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir Çalıştayın Örgütsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ezurum.
- Dargahi, H. (2013). Quantum leadership: the implication for Iranian nursing leaders. *Acta Medica Iranica*, 51(6), 411.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The Theory of multiple intelligences, *The Cambridge handbook of intelligence*, 485-503.
- Dirac, P. A. M. (1981). *The principles of quantum mechanics (No. 27)*. Oxford university press.

- Dunklee, D. R. (2000). *If you want to lead, not just manage*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Düzer, A. (2008). *Yükseköğretimde Kurumsal Öz Değerlendirme Aracı Olarak Örgütsel Zekâ Ölçeği'nin Kullanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, Ş.Ş. (1999). Kuantum Liderlik Paradigması ile Eğitim Liderliğinin Açıklanması. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Talim ve Terbiye Dairesi, MEB Yayınevi, Ankara*.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş.Ş. (2001). *Örgütsel Zekâ*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş.Ş., & Demirbulak, D. (2002). Action research... organizational Intelligence curriculum development. *Educational Research Quarterly* 26(1):41-49.
- Erçetin, Ş.Ş. (2004a). *Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş.Ş. (2004b). The abilities related to the organizational intelligence and their action dimensions at schools. *Res. Educ. Reform*, 9(3).
- Erçetin, S., Çetin, B., & Potas, N. (2007). Multi-Dimensional organizational intelligence scale (Muldimorins). *World Applied Sciences Journal*, 2(3), 151-157.
- Erçetin Ş.Ş. (Editor), (2009). *Organizational Intelligence in Question*. Booksurge.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Kisa, N., & Açıkalin, S. N. (2012). To be on the edge of chaos with organizational intelligence and health. *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics: Nonlinear Dynamics*, 182.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., & Koç, İ. (2016). Organizational Intelligence Scale for Business Organizations in Chaotic Situations. In *Handbook of Research on Chaos and Complexity Theory in the Social Sciences* (pp. 133-152). IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıkalin Ş. N., Turan, S., Bisaso, S.M. (2016). A Study for Developing a Viable Quantum Leadership Scale.
- Erhart, M.G., & Naumann, S.E. (2004). Organizational Citizenship Behavior in Work Groups. A Group Norms Approach. *Journal of Applied Psychology*. 89 (6),960-974.
- Fairholm, R. M. (2004). A new sciences outline for leadership development. *Leadership & Organization Development Journal*. 25 (4),369-383.
- Falletta, S. V. (2008). Organizational intelligence surveys. *Training & Development*, 62(6), 52-58.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In *Advances in Experimental Social Psychology*. Berkowitz (ed.) New York: Academic Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fielder, F. E. (1968). Personality and situational determinants of leadership effectiveness. In *D. Cartwright and B. Zander (Eds.). Group dynamics: Research and theory (3rd ed.)*. New York: Harper and Row.

- Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability*. National Education Association.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An Additional Way of Thinking About Organizational Life and Leadership: The Quantum Perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 48.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences (Vol. 27)*. Macmillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2005). Multiple lenses on the mind. In *ExpoGestion Conference, Bogota Colombia* (pp. 1-29). [Çevrim-içi: http://www.msfta.org/cms/lib6/FL02001163/Centricity/Domain/26/Multiple_Lenses_on_the_Mind.pdf. Erişim tarihi: 28 Mayıs 2016.].
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York, NY: Basic Books.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Glynn, M. A. (1996). Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academy of management review*, 21(4), 1081-1111.
- Goodey, C. F. (2016). *A history of intelligence and 'intellectual disability': The shaping of psychology in early modern europe*. Routledge.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hall, H.P. (2008). *Development of A Quantum Leadership Model and Quantum Leadership Questionnaire in South Africa*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Johannesburg. Faculty of Economic and Management Science, Johannesburg.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 654-678.
- Halal, W. E. (1998). Organizational intelligence: what is it and how can managers use it to improve performance? *Knowledge Management Review* 1(1): 20-25.
- Herbert, N. (1985). *Quantum Reality. Beyond The New Physics*. New York: Anchor Books.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life Cycle Theory of Leadership. *Training and Development Journal*, 1969, 23, (2), 26-34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *The management of organizational behavior*, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior utilizing human resources*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Horner, M. (1998). Leadership theory: past, present and future. *Team Performance Management*. Vol:3, No:4. 270-28. MCB Universtiy Press.
- House, R. J. (1971) A path-goal theory of leader effectiveness, *Administrative Science Quarterly*, 16, pp 321-38.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.
- House, R.J., Spangler, W.D., & Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the U.S. Presidency: A psychological theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 36, 364-396.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Humphreys, L. G. (1979). The construct of general intelligence. *Intelligence*, 3(2), 105-120.
- Jacobs, T. O., & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership*. West Orange, NJ: Leadership Library of America, pp. 281-295.
- Kayman, E. A. (2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kerfoot, K. (2003). On Leadership: Organizational Intelligence/ Organizational Stupidity: The Leader's Challenge. *Nursing Economics*. March-April 2003 Vol 21/No. 2.
- Khurana, R.(2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press.
- Kılınçarslan, S. (2013). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir ili Karabağlar ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *The executive*, 5(2), 48-60.
- Kleppner, D., & Jackiw, R. (2000). One hundred years of quantum physics. *Science* 289(5AU), 893-898.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kouzes, J.M., & Posner, B.Z. (2007). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kull, D. M. (1997). Organizing for intelligence. *On the Horizon*, 5(2), 1.

- Kurzweil, R. (2000). *The age of spiritual machines: When computers exceed human intelligence*. Penguin.
- Lakhani, M. A. (2005). *Relational linkages between visionary leadership and organizational learning across the United States, Malaysia, and India*. unpublished doctoral dissertation, University of Phoenix, Phoenix, AZ.
- Lazaridou, A., & Fris, J. (2008). Slipping the Yoke of the Heroic Paradigm: Looking for Quantum Leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(21), n21.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Lord, R. D., DeVader, C. L., & Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis Of The Relation Between Personality Traits and Leadership Perceptions: An Application Of Validity Generalization Procedures. *Journal Of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Loudon, R (1983). *The Quantum Theory of Light*. Oxford University Press.
- Mann, R. D.(1959). A Review Of The Relationship Between Personality And Performance in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 56, 241-270.
- Mason, R. M. (1992). Effective intelligent organizations: knowledge is not enough implications for information systems planning. In *System Sciences, 1992. Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on* (Vol. 4, pp. 464-471). IEEE.
- Matsuda, T. (1988). Enhancing organizational intelligence through effective information systems management. *The EDP Auditor Journal*, 4, 17-42.
- MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.
- Miles, M. T. (2002). *The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri–Columbia
- Miller, L. M. (1984). *American spirit: Vision o f a new corporate culture*. New York: William Morrow & Company.
- Minch, R. P. (1990). Hypermedia knowledge management for intelligent organizations. In *System Sciences, 1990., Proceedings of the Twenty-Third Annual Hawaii International Conference on* (Vol. 4, pp. 300-306). IEEE.

- Messina, E., Meystel, A., & Reeker, L. (2002). Measuring performance and intelligence of intelligent systems. *NIST Special Publication*, (982), 3-15.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers, Inc. California
- Mueller, R. K. (1980). Leading-edge leadership. *Human Systems Management*. 1, 17-27.
- Müller, R., & Wiesner, H. (2002). Teaching quantum mechanics on an introductory level. *American Journal of physics*, 70(3), 200-209.
- Neyişçi, N. (2015). *Sosyal Ağ Etkileşiminin Örgütsel Zekâ Düzeyine Etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Northouse, P.G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Six Edition.
- Özdemir, N. (2016). *Okul Müdürünün Yönetsel Davranışlarının Akademik Başarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peat, F.D.(1991). *The Philosopher's Stone: Chaos Synchronicity and the Hidden Order of the World*. New York. Bantam.
- Piaget, J (1951). *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1977). *The Grasp of Consciousness: Action and Concept in the Young Child*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity. Their Relationship during Child Development*. Palo Alto: Annual Reviews.
- Porter-O'Grady, T., & Malloch, K. (2003). *Quantum leadership: A textbook of new leadership*. Jones & Bartlett Learning.
- Potas, N., Erçetin, S. S., & Koçak, S. (2010). Multi dimensional organizational intelligenc measurements for determining the institutional and managerial capacity of girls' technical education institution (Diyarbakir, Sanliurfa and Konya/Turkey). *African Journal of Business Management*, 4(8), 1644.
- Rauch, C. F., & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J. G. Hunt, D. M. Hosking, C. A. Schriesheim, & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. Elmsford, NY: Pergamon Press, pp. 45–62.
- Reddin, W. J. (1967). The 3-D management style theory. *Training and Development Journal*, 8-17.
- Rohrlich, F. (1987). *From Paradox to Reality: Our Basic Concepts Of The Physical World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenbach, W. E., & Taylor, R. L. (Eds.). (1984). *Contemporary Issues in Leadership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Sayles, L. (1993). A new imperative for middle managers. *Organizational Dynamics*, 3, 5-14.

- Schwaninger, M. (2003). A cybernetic model to enhance organizational intelligence. *Systems Analysis Modelling Simulation*, 43(1), 53-65.
- Şevik, K. M. (2012). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Shaw, B. C. (2009). *Impact of leadership styles on school climate* (Doctoral dissertation, CAPELLA UNIVERSITY).
- Shelton, C.(1999). *Quantum Leaps: 7 Skills For Workplace Recreation*. Butterworth-Heinemann.
- Shelton, C. K., & Darling, J. R. (2001). The quantum skills model in management: a new paradigm to enhance effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(6), 264-273.
- Spearman, Charles. (1904) General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*. 15, 201-293.
- Stefanchin, J. E. (2014). *Leadership and the Learning Organization: A Case Study of Influence on the Adaptive Capacity of a Financial Services Firm* (Doctoral dissertation, THE GEORGE WASHINGTON UNIVERSITY).
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Sternberg, R. J. (1986). *A triarchic theory of intellectual giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 223-243). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Viking Pr.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). A triarchic approach to the understanding and assessment of intelligence in multicultural populations. *Journal of School Psychology*, 37(2), 145-159.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1.
- Sternberg, R.J. (2012). Intelligence. *Dialogues in Clinical Neuroscience - Vol 14 . No. 1*.
- Stogdill, R. M.(1948). Personal Factors Associated With Leadership: A Survey of the Literature. *Journal Of Psychology*, 25, 35-71.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Snyderman, M., & Rothman, S. (1988). *The IQ controversy. The media and public policy*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2009). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). New York, NY: Pearson.
- Tahaoğlu, F ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Taslaman, C. (2008). *Kuantum Teorisi Felsefesi ve Tanrı*. İstanbul: İstanbul Yayınevi.
- Tegmark, M., & Wheeler, J. A. (2001). 100 Years of the Quantum. *arXiv preprint quant-ph/0101077*. [Çevri-içi: <https://arxiv.org/pdf/quant-ph/0101077.pdf>. Erişim tarihi: 15 Haziran 2016.].
- Terenzini, P. T. (1993). On the nature of institutional research and the knowledge and skills it requires. *Research in Higher Education*, 34(1), 1-10.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: from Newton to chaos. *Organizational dynamics*, 26(4), 21-32.
- Thorndike, E (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Thurstone, L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uzunçarşılı, Ü., Toprak, M., & Ersun, O. (2000). *Şirket Kültürü ve İş Prensipleri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Yekovich, F. R. (1994). *Current issues in research on intelligence*. Department of Education, Catholic University of America [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation]. [Çevrim-içi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385605.pdf>. Erişim tarihi: 28 Eylül 2016.].
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel Öğremenin Öncülü Olarak Ögütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama (Elazığ İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Veryard, R. (2016). *Building Organizational Intelligence*. Leanpub. [Çevrim içi: <http://samples.leanpub.com/orgintelligence-sample.pdf>. Erişim tarihi: 29 Ekim 2016].
- Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader Traits and Attributes. In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.). *The Nature Of Leadership*. 101-124. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zaleznik, A. (1992). *Managers and leaders: Are they different?* Harvard Business Review.
- Zohar, D. (1998). *Yeni Bilimin Işığında Akli Yeniden Kurmak*. İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.

Zohar, D. (2007). *Kuantum Benlik*. Çev: Seda Kervanoğlu. Doruk Yayımcılık.





EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-911

28 Mart 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.03.2016 tarih ve 648 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Selçuk TURAN**'ın **Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN** sorumluluğunda yürüttüğü "**Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **22 Mart 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 2. MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/4853736
Konu : Anket Çalışması.

02.05.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 12/04/2016 tarihli ve 35853172/160-1108 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Selçuk TURAN'ın, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi (Zonguldak İli Örneği)" konulu tez çalışması kapsamında, ekli listede isimleri bulunan İlimiz genelindeki Ortaöğretim Okullarında görev yapmakta olan İdareci ve Öğretmenlere Araştırma Anket Çalışması uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş, planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 29/04/2016 tarihli ve 45865702-605.01-E.4805497 sayılı Olur ekte gönderilmiş olup, yapılacak anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ercan KAHYA
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Valilik Oluru (1 sayfa)
2- Onaylı Anket Formları (9 sayfa)

02.05.2016
Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
Şeniz ÇİMSİR
Memur

Tel:0372 2536958 E-posta:zonguldakmem@meh.gov.tr
Faks:0372 2519146 int.adresi:http://zonguldak.meh.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sorgu.meh.gov.tr> adresinden 8860-d2ca-39ff-b203-d35a kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. OYKLDÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ

Sayın, Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin, Nihan Potas, Şuay Nilhan Açıkalm, Selçuk Turan. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'in danışmanlığında sürdürmekte olduğum doktora tez çalışmamda kullanmak üzere, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek şartıyla geliştirmiş olduğunuz 'Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 01/02/2016

İletişim Bilgileri:
GSM: 05052983063
E-Posta: selcukturan25@gmail.com
Adres: Hacı Abdurrahman Cad.
No:6/14 Bağlık Mah. Kdz. Ereğli
Zonguldak

Selçuk TURAN
Hacettepe Üniversitesi E.B.B.
Doktora Öğrencisi

Sayın Selçuk Turan

İzin alarak kullandığınızı belirtmek, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek şartıyla geliştirmiş olduğumuz 'Örgütsel Zeka Ölçeği'ni doktora tez çalışmanızda kullanabilirsiniz

Uygundur

01/02/2016

Ad-Soyad

Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin

Nihan Potas

Şuay Nilhan Açıkalm

Selçuk Turan

İmza

.....
.....
.....
.....

EK 4. ÇBÖZÖ İÇİN KULLANIM İZİN BELGESİ

Sayın, Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin, Nihan Potas, Şuay Nilhan Açıklalın. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında doktora öğrencisiyim. Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin'in danışmanlığında sürdürmekte olduğum doktora tez çalışmamda kullanmak üzere, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek şartıyla geliştirmiş olduğunuz "Örgütsel Zeka Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 01/02/2016

İletişim Bilgileri:
GSM: 05052983063
E-Posta: selcukturan25@gmail.com
Adres: Hacı Abdurrahman Cad.
No:6/14 Bağlık Mah. Kdz. Ereğli
Zonguldak

Selçuk TURAN
Hacettepe Üniversitesi E.B.B.
Doktora Öğrencisi

Sayın Selçuk Turan

İzin alarak kullandığınızı belirtmek, atıf yapmak ve kaynakçada belirtmek şartıyla geliştirmiş olduğumuz "Örgütsel Zeka Ölçeği" ni doktora tez çalışmanızda kullanabilirsiniz

Uygundur

01/02/2016

Ad-Soyad

Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin

Nihan Potas

Şuay Nilhan Açıklalın

İmza

.....
.....
.....

EK 5. NORMALLİK TESTİ SONUÇLARI

		One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test													
Cinsiyet		KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ	
Kadı n	N	296	296	296	296	296	296	296	296	296	296	296	296	296	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.7053	3.4493	3.6253	3.5713	3.5878	3.5580	3.7027	3.7574	3.6145	3.5177	3.4595	3.5914	3.6002
		Std. Deviation	1.03977	1.03923	1.02917	.97192	.97493	.98382	.93789	.98226	.97811	.98457	1.08773	.96038	.92309
	Most Extreme Differences	Absolute	.112	.094	.115	.096	.078	.119	.114	.141	.123	.103	.119	.106	.106
		Positive	.107	.068	.091	.071	.074	.071	.083	.103	.078	.066	.078	.071	.065
		Negative	-.112	-.094	-.115	-.096	-.078	-.119	-.114	-.141	-.123	-.103	-.119	-.106	-.106
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.931	1.614	1.985	1.653	1.339	2.053	1.965	2.434	2.113	1.779	2.055	1.816	1.819	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.011	.001	.008	.056	.000	.001	.000	.000	.004	.000	.003	.003	
Erkek	N	261	261	261	261	261	260	261	261	261	261	261	261	260	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.6696	3.4947	3.6341	3.5625	3.5902	3.5321	3.6743	3.7172	3.6153	3.5580	3.5172	3.5829	3.5981
		Std. Deviation	.97701	.99954	.95914	.93053	.92719	.95268	.88070	.94212	.93001	.97631	1.05446	.91634	.89173
	Most Extreme Differences	Absolute	.107	.098	.083	.103	.095	.123	.100	.143	.113	.134	.136	.124	.098
		Positive	.087	.066	.077	.061	.064	.069	.066	.087	.068	.070	.080	.061	.058
		Negative	-.107	-.098	-.083	-.103	-.095	-.123	-.100	-.143	-.113	-.134	-.136	-.124	-.098
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.736	1.580	1.340	1.661	1.530	1.983	1.618	2.308	1.818	2.172	2.201	2.000	1.572	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.005	.014	.055	.008	.018	.001	.011	.000	.003	.000	.000	.001	.014	
a. Test distribution is Normal.															
b. Calculated from data.															

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test															
Brans		KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ	
1	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	
	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.5842	3.2795	3.5182	3.4621	3.4610	3.5253	3.6402	3.6212	3.4864	3.4091	3.2818	3.4538	3.4882
		Std. Deviation	1.08400	1.12525	1.04025	.99596	1.02074	1.02958	.88749	.92296	.95899	1.00851	1.12207	.95352	.91025
	Most Extreme Differences	Absolute	.141	.134	.107	.099	.128	.102	.097	.137	.128	.074	.112	.099	.095
		Positive	.096	.093	.077	.073	.066	.076	.063	.078	.074	.057	.070	.055	.069
		Negative	-.141	-.134	-.107	-.099	-.128	-.102	-.097	-.137	-.128	-.074	-.112	-.099	-.095
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.145	1.086	.867	.807	1.042	.832	.787	1.116	1.041	.599	.907	.805	.774	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.145	.189	.439	.532	.227	.492	.566	.165	.228	.866	.383	.536	.587		
2	N	76	76	76	76	76	75	76	76	76	76	76	76	75	
	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.7427	3.5175	3.7289	3.6961	3.6713	3.6733	3.7708	3.7395	3.6053	3.5082	3.4947	3.5608	3.6168
		Std. Deviation	1.07009	1.10644	1.03290	1.02143	1.01933	1.01654	.93533	1.09351	1.11701	1.13713	1.20376	1.10056	1.04431
	Most Extreme Differences	Absolute	.121	.106	.109	.101	.096	.119	.108	.148	.125	.154	.136	.095	.111
		Positive	.120	.090	.109	.101	.096	.096	.094	.125	.106	.095	.106	.095	.093
		Negative	-.121	-.106	-.106	-.090	-.093	-.119	-.108	-.148	-.125	-.154	-.136	-.089	-.111
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.058	.925	.952	.879	.839	1.034	.940	1.292	1.089	1.344	1.189	.832	.959	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.213	.359	.325	.422	.483	.236	.340	.071	.186	.054	.119	.492	.316		
3	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	
	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.4479	3.2813	3.4250	3.3469	3.3753	3.3750	3.5495	3.6313	3.4719	3.3984	3.4000	3.4464	3.4675
		Std. Deviation	1.11236	1.03271	1.03269	1.02359	1.01505	.99281	.96671	1.06572	1.01162	.88242	1.02359	.89077	.92439
	Most Extreme Differences	Absolute	.159	.163	.086	.122	.157	.204	.139	.133	.195	.127	.121	.149	.113
		Positive	.123	.102	.064	.058	.100	.114	.080	.100	.082	.091	.095	.091	.084
		Negative	-.159	-.163	-.086	-.122	-.157	-.204	-.139	-.133	-.195	-.127	-.121	-.149	-.113
	Kolmogorov-Smirnov Z	.899	.922	.487	.690	.886	1.155	.786	.752	1.104	.720	.683	.845	.642	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.394	.363	.972	.728	.413	.138	.567	.625	.175	.678	.739	.472	.805		
4	N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	
	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.6599	3.4882	3.5697	3.5091	3.5567	3.5707	3.5606	3.7030	3.5455	3.4848	3.6061	3.6046	3.5822

	Parameters ^a . ^b	Std. Deviation	.89406	.94278	.99859	.93820	.90342	.94192	.90889	.99640	.93811	.94515	1.05058	.89812	.90318
	Most Extreme Differences	Absolute	.116	.166	.114	.154	.111	.130	.110	.119	.141	.162	.139	.125	.163
		Positive	.078	.101	.082	.100	.055	.090	.057	.097	.107	.058	.092	.083	.107
		Negative	-.116	-.166	-.114	-.154	-.111	-.130	-.110	-.119	-.141	-.162	-.139	-.125	-.163
	Kolmogorov-Smirnov Z		.668	.954	.657	.885	.637	.748	.631	.684	.807	.929	.797	.716	.936
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.764	.322	.780	.413	.812	.630	.821	.738	.532	.354	.549	.684	.344
5	N		29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Normal Parameters ^a . ^b	Mean	3.9770	3.6590	3.8931	3.7828	3.8280	3.5115	3.8707	3.9931	3.8103	3.6422	3.6276	3.7685	3.7463
		Std. Deviation	.84326	.83091	.86352	.80137	.79066	.90735	.87814	.89679	.89016	.87163	.89078	.86726	.83746
	Most Extreme Differences	Absolute	.181	.085	.104	.110	.122	.116	.110	.193	.157	.142	.128	.122	.130
		Positive	.113	.085	.100	.064	.069	.088	.099	.131	.091	.062	.088	.078	.067
		Negative	-.181	-.083	-.104	-.110	-.122	-.116	-.110	-.193	-.157	-.142	-.128	-.122	-.130
Kolmogorov-Smirnov Z		.974	.456	.559	.592	.657	.623	.594	1.038	.844	.765	.692	.660	.698	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.299	.985	.913	.875	.781	.833	.872	.232	.474	.602	.725	.777	.715	
6	N		28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Normal Parameters ^a . ^b	Mean	3.6746	3.5635	3.7036	3.5536	3.6238	3.6726	3.6518	3.6929	3.7357	3.6295	3.6429	3.6803	3.6722
		Std. Deviation	1.04272	1.10737	1.04792	1.01452	1.01935	1.05261	1.04799	1.01322	1.06187	.89007	1.13184	.91522	.97101
	Most Extreme Differences	Absolute	.218	.187	.183	.122	.204	.194	.202	.191	.134	.144	.162	.178	.212
		Positive	.108	.119	.116	.101	.128	.135	.114	.099	.117	.112	.118	.094	.099
		Negative	-.218	-.187	-.183	-.122	-.204	-.194	-.202	-.191	-.134	-.144	-.162	-.178	-.212
Kolmogorov-Smirnov Z		1.153	.989	.967	.645	1.082	1.024	1.067	1.008	.709	.764	.859	.944	1.121	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.140	.281	.307	.800	.192	.245	.205	.261	.696	.604	.452	.335	.162	
7	N		33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
	Normal Parameters ^a . ^b	Mean	3.4815	3.3805	3.4333	3.5061	3.4503	3.4646	3.6288	3.8909	3.6212	3.6174	3.5030	3.5498	3.6108
		Std. Deviation	1.03103	.97382	1.11262	1.10988	1.00406	.94259	.90381	1.09669	.97428	1.01692	1.25312	1.07770	.96126
Most Extreme	Absolute	.138	.101	.119	.157	.130	.200	.190	.285	.188	.222	.169	.135	.176	

	Differences	Positive	.095	.076	.083	.094	.084	.097	.078	.156	.093	.132	.127	.089	.099
		Negative	-.138	-.101	-.119	-.157	-.130	-.200	-.190	-.285	-.188	-.222	-.169	-.135	-.176
	Kolmogorov-Smirnov Z		.796	.582	.683	.900	.749	1.148	1.090	1.638	1.082	1.277	.973	.774	1.009
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.551	.887	.739	.392	.629	.143	.186	.009	.192	.076	.300	.587	.261
8	N		24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Normal Parameters ^a _b	Mean	3.4398	3.3889	3.3958	3.4792	3.4259	3.4167	3.5278	3.7500	3.4625	3.4375	3.4667	3.5873	3.5212
		Std. Deviation	1.18066	1.18453	1.13347	.97445	1.09453	.97925	.90211	.98555	1.03117	1.06577	1.11849	1.00208	.95436
	Most Extreme Differences	Absolute	.132	.114	.106	.096	.096	.183	.113	.204	.087	.118	.089	.152	.105
		Positive	.093	.087	.095	.095	.094	.165	.080	.111	.075	.091	.085	.085	.093
		Negative	-.132	-.114	-.106	-.096	-.096	-.183	-.113	-.204	-.087	-.118	-.089	-.152	-.105
	Kolmogorov-Smirnov Z		.646	.557	.519	.468	.471	.895	.552	.997	.424	.577	.437	.746	.516
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.798	.916	.950	.981	.980	.400	.921	.273	.994	.893	.991	.634	.953
9	N		63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	Normal Parameters ^a _b	Mean	3.7954	3.5591	3.7905	3.6063	3.6878	3.5503	3.7579	3.7365	3.6937	3.6052	3.3937	3.6667	3.6291
		Std. Deviation	.94370	.98959	.88312	.84945	.86603	.94738	.90643	.95500	.89440	.98405	1.08299	.87136	.85619
	Most Extreme Differences	Absolute	.127	.105	.113	.101	.117	.127	.145	.132	.126	.116	.141	.121	.086
		Positive	.101	.073	.085	.065	.084	.078	.085	.093	.072	.092	.069	.063	.067
		Negative	-.127	-.105	-.113	-.101	-.117	-.127	-.145	-.132	-.126	-.116	-.141	-.121	-.086
	Kolmogorov-Smirnov Z		1.006	.831	.899	.801	.930	1.008	1.151	1.052	1.001	.922	1.118	.958	.686
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.264	.495	.395	.542	.352	.262	.142	.219	.269	.363	.164	.318	.734
10	N		18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	Normal Parameters ^a _b	Mean	3.7901	3.6605	3.6944	3.6167	3.6904	3.6296	3.7083	3.6333	3.6556	3.4444	3.4889	3.4815	3.5774
		Std. Deviation	.97156	.89821	.95761	.81907	.86089	.87924	.81812	.79779	.85765	.80579	.91065	.76154	.75788
	Most Extreme Differences	Absolute	.107	.120	.123	.110	.134	.145	.122	.120	.222	.151	.157	.083	.134
		Positive	.107	.116	.104	.108	.073	.145	.122	.120	.222	.151	.069	.083	.134
		Negative	-.097	-.120	-.123	-.110	-.134	-.117	-.121	-.109	-.108	-.127	-.157	-.074	-.079
	Kolmogorov-Smirnov Z		.452	.509	.522	.467	.568	.616	.516	.508	.942	.640	.667	.353	.570
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.987	.958	.948	.981	.904	.842	.952	.959	.337	.807	.766	1.000	.901

1	1	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	
		Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.7639	3.5833	3.6563	3.7813	3.6962	3.7917	3.8229	3.6875	3.6750	3.6406	3.6375	3.7381	3.7133
			Std. Deviation	1.26678	1.09732	1.15929	.97175	1.09644	.93986	.89281	.84212	.84971	.99150	1.04363	.93524	.87844
		Most Extreme Differences	Absolute	.192	.185	.134	.152	.192	.155	.154	.116	.116	.119	.198	.153	.141
			Positive	.165	.111	.131	.105	.135	.103	.110	.105	.099	.085	.096	.139	.094
			Negative	-.192	-.185	-.134	-.152	-.192	-.155	-.154	-.116	-.116	-.119	-.198	-.153	-.141
		Kolmogorov-Smirnov Z		.767	.739	.536	.606	.768	.620	.615	.463	.463	.475	.793	.612	.565
		Asymp. Sig. (2-tailed)		.598	.646	.937	.856	.597	.836	.844	.983	.983	.978	.555	.847	.907
1	2	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	
		Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.7009	3.4103	3.3923	3.5846	3.5220	3.6538	3.8397	3.9385	3.6615	3.7308	3.6154	3.6593	3.7284
			Std. Deviation	.91330	1.04467	1.06416	1.03106	.98083	1.02844	.82598	.93233	.85395	1.02042	1.05660	1.06743	.91194
		Most Extreme Differences	Absolute	.149	.138	.184	.195	.110	.185	.147	.228	.178	.198	.185	.195	.164
			Positive	.125	.124	.184	.099	.110	.172	.147	.151	.178	.139	.095	.164	.164
			Negative	-.149	-.138	-.118	-.195	-.110	-.185	-.116	-.228	-.116	-.198	-.185	-.195	-.144
		Kolmogorov-Smirnov Z		.537	.498	.662	.703	.396	.666	.530	.823	.640	.713	.666	.703	.590
		Asymp. Sig. (2-tailed)		.935	.965	.772	.706	.998	.767	.941	.508	.807	.690	.767	.706	.877
1	3	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	
		Normal Parameters ^a ^b	Mean	4.0178	3.7911	3.9040	3.7760	3.8722	3.8000	3.8167	3.8000	3.9240	3.8350	3.7040	3.7410	3.8029
			Std. Deviation	.68694	.81796	.86095	.75127	.72922	.84711	.82355	.84261	.74290	.86957	.90392	.85627	.79647
		Most Extreme Differences	Absolute	.133	.148	.184	.153	.135	.193	.148	.194	.114	.175	.148	.198	.209
			Positive	.095	.077	.102	.128	.112	.153	.096	.122	.076	.098	.089	.142	.141
			Negative	-.133	-.148	-.184	-.153	-.135	-.193	-.148	-.194	-.114	-.175	-.148	-.198	-.209
		Kolmogorov-Smirnov Z		.664	.738	.922	.764	.677	.967	.742	.969	.568	.876	.742	.988	1.043
		Asymp. Sig. (2-tailed)		.771	.648	.363	.604	.749	.308	.641	.305	.903	.426	.641	.284	.227
1	4	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	
		Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.9150	3.7190	3.7471	3.7529	3.7835	3.5980	3.9461	3.9765	3.7471	3.8971	3.8235	3.9860	3.8535
			Std. Deviation	.90398	.90873	.83300	.73580	.78176	.79070	.82808	.70669	.80787	.79701	.84227	.66513	.70007

	Most Extreme Differences	Absolute	.138	.101	.118	.124	.130	.146	.209	.154	.117	.142	.131	.203	.148
		Positive	.138	.101	.097	.112	.123	.128	.167	.146	.117	.105	.103	.109	.110
		Negative	-.133	-.082	-.118	-.124	-.130	-.146	-.209	-.154	-.106	-.142	-.131	-.203	-.148
	Kolmogorov-Smirnov Z	.571	.415	.488	.513	.538	.604	.863	.633	.481	.585	.540	.838	.612	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.901	.995	.971	.955	.935	.859	.445	.818	.975	.883	.932	.484	.848	
1 5	N		47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47	47
	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.6903	3.4303	3.6191	3.5170	3.5642	3.4397	3.5975	3.7574	3.5936	3.5160	3.5064	3.5147	3.5608
		Std. Deviation	.91476	.88119	.86493	.90513	.84345	.99177	.93207	.92213	.97343	1.01671	1.04744	.95902	.92990
	Most Extreme Differences	Absolute	.096	.067	.101	.091	.076	.101	.130	.114	.110	.126	.149	.101	.106
		Positive	.076	.054	.075	.066	.044	.062	.076	.089	.074	.083	.085	.061	.061
		Negative	-.096	-.067	-.101	-.091	-.076	-.101	-.130	-.114	-.110	-.126	-.149	-.101	-.106
	Kolmogorov-Smirnov Z	.659	.461	.694	.623	.523	.693	.894	.783	.757	.862	1.024	.696	.728	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.777	.984	.721	.833	.948	.722	.401	.573	.616	.447	.245	.718	.664		
N		37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	
1 6	Normal Parameters ^a ^b	Mean	3.5315	3.2282	3.4568	3.3324	3.3872	3.2838	3.5676	3.5946	3.4595	3.3007	3.2919	3.4402	3.4197
		Std. Deviation	1.10403	1.11418	1.08257	1.05963	1.04888	1.00605	1.00478	.96204	.90291	.93794	1.00066	.86493	.89333
	Most Extreme Differences	Absolute	.140	.094	.118	.136	.110	.140	.153	.178	.188	.144	.154	.191	.199
		Positive	.092	.093	.077	.083	.110	.105	.077	.109	.097	.082	.091	.098	.102
		Negative	-.140	-.094	-.118	-.136	-.108	-.140	-.153	-.178	-.188	-.144	-.154	-.191	-.199
Kolmogorov-Smirnov Z	.854	.575	.720	.829	.668	.851	.931	1.082	1.141	.873	.935	1.161	1.211		
Asymp. Sig. (2-tailed)	.459	.896	.678	.497	.763	.463	.352	.192	.148	.431	.347	.135	.106		
a. Test distribution is Normal.															
b. Calculated from data.															

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test															
Kidem		KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ	
1-9 yil	N	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.6532	3.4407	3.6047	3.5527	3.5628	3.5011	3.6239	3.7905	3.5601	3.5617	3.4243	3.5788	3.5772
		Std. Deviation	1.06091	1.06640	1.00660	.95458	.97808	.93909	.90359	.98818	1.01269	1.00894	1.12169	.96129	.92775
	Most Extreme Differences	Absolute	.162	.100	.115	.135	.102	.131	.114	.165	.134	.134	.142	.133	.143
		Positive	.102	.072	.083	.071	.072	.055	.064	.110	.078	.077	.080	.082	.066
		Negative	-.162	-.100	-.115	-.135	-.102	-.131	-.114	-.165	-.134	-.134	-.142	-.133	-.143
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.970	1.218	1.396	1.645	1.236	1.600	1.388	2.007	1.633	1.633	1.728	1.615	1.743	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.103	.041	.009	.094	.012	.042	.001	.010	.010	.005	.011	.005		
10-19 yil	N	237	237	237	237	237	236	237	237	237	237	237	237	236	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.6817	3.4524	3.6194	3.5574	3.5777	3.5304	3.6656	3.6447	3.5692	3.4768	3.4675	3.5437	3.5551
		Std. Deviation	1.03894	1.05617	1.04235	.96529	.98768	.99533	.94588	.99125	.97286	1.00297	1.09087	.96090	.93488
	Most Extreme Differences	Absolute	.102	.124	.121	.094	.099	.143	.103	.151	.110	.125	.118	.098	.104
		Positive	.102	.075	.093	.068	.075	.076	.079	.086	.071	.064	.080	.065	.061
		Negative	-.102	-.124	-.121	-.094	-.099	-.143	-.103	-.151	-.110	-.125	-.118	-.098	-.104
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.574	1.916	1.861	1.454	1.525	2.202	1.579	2.317	1.691	1.928	1.811	1.508	1.591	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.014	.001	.002	.029	.019	.000	.014	.000	.007	.001	.003	.021	.013		
20-29 yil	N	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	146	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.6994	3.5099	3.6623	3.5747	3.6116	3.6039	3.7620	3.8123	3.7226	3.5779	3.5370	3.6399	3.6651
		Std. Deviation	.92403	.94827	.94709	.95309	.89626	.95796	.89067	.92810	.87594	.92092	1.00913	.90349	.86765
	Most Extreme Differences	Absolute	.080	.073	.079	.069	.061	.085	.107	.121	.111	.106	.136	.093	.068
		Positive	.080	.058	.079	.069	.061	.073	.082	.100	.072	.064	.074	.066	.062
		Negative	-.069	-.073	-.072	-.063	-.052	-.085	-.107	-.121	-.111	-.106	-.136	-.093	-.068
	Kolmogorov-Smirnov Z	.962	.876	.954	.836	.733	1.028	1.296	1.465	1.336	1.280	1.640	1.127	.816	
Asymp. Sig. (2-tailed)	.313	.427	.323	.487	.656	.242	.069	.027	.056	.075	.009	.158	.518		
30 ve üzeri yil	N	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	
	Normal Parameters ^a , b	Mean	3.8932	3.5855	3.6769	3.6962	3.7129	3.6154	3.8718	3.8846	3.7385	3.7067	3.7308	3.7399	3.7554
		Std. Deviation	.93781	.82585	.79765	.84261	.79959	.98406	.71190	.67687	.86491	.93938	.94985	.82062	.76027

		n													
Most Extreme Differences	Absolute	.162	.091	.119	.177	.129	.152	.161	.088	.119	.106	.112	.201	.190	
	Positive	.119	.091	.102	.097	.115	.102	.147	.088	.079	.106	.091	.087	.122	
	Negative	-.162	-.091	-.119	-.177	-.129	-.152	-.161	-.085	-.119	-.105	-.112	-.201	-.190	
Kolmogorov-Smirnov Z		.828	.466	.609	.904	.656	.775	.819	.450	.606	.541	.573	1.026	.969	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.500	.982	.853	.388	.783	.585	.513	.987	.856	.932	.898	.243	.305	
a. Test distribution is Normal.															
b. Calculated from data.															

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test															
Eğitim		KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ	
Ön lisans	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.1630	3.1037	3.1267	3.2267	3.1550	3.0889	3.3444	3.3333	3.3000	3.2667	3.2533	3.2730	3.2657
		Std. Deviation	1.22932	1.22112	1.12343	1.12152	1.13538	1.05572	1.04600	1.16046	1.01980	1.03711	1.21295	1.09693	1.02825
	Most Extreme Differences	Absolute	.155	.131	.196	.193	.188	.196	.251	.190	.189	.160	.215	.199	.193
		Positive	.137	.072	.081	.110	.080	.154	.172	.112	.099	.117	.183	.125	.152
		Negative	-.155	-.131	-.196	-.193	-.188	-.196	-.251	-.190	-.189	-.160	-.215	-.199	-.193
	Kolmogorov-Smirnov Z		.601	.506	.760	.746	.730	.759	.972	.734	.730	.621	.832	.770	.747
Asymp. Sig. (2-tailed)		.863	.960	.611	.633	.661	.612	.302	.654	.661	.836	.493	.594	.633	
Lisans	N	478	478	478	478	478	477	478	478	478	478	478	478	477	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7311	3.5119	3.6730	3.6015	3.6293	3.5950	3.7251	3.7707	3.6529	3.5675	3.5218	3.6282	3.6366
		Std. Deviation	1.00054	1.00136	.98247	.94142	.93932	.94667	.90575	.95972	.94344	.96419	1.04818	.92066	.89509
	Most Extreme Differences	Absolute	.107	.099	.100	.099	.086	.131	.117	.138	.118	.119	.126	.110	.100
		Positive	.102	.069	.088	.069	.072	.069	.080	.100	.077	.069	.079	.068	.064
		Negative	-.107	-.099	-.100	-.099	-.086	-.131	-.117	-.138	-.118	-.119	-.126	-.110	-.100
	Kolmogorov-Smirnov Z		2.331	2.156	2.180	2.167	1.881	2.861	2.562	3.025	2.589	2.596	2.748	2.414	2.175
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
Yüksek Lisans ve	N	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	
	Normal Parameters	Mean	3.4948	3.2483	3.4219	3.3906	3.3889	3.2865	3.5039	3.5938	3.4047	3.3691	3.2781	3.3564	3.3989
		Std.	.98568	1.0799	1.0243	.96900	.96634	1.0534	.89117	.91822	.99975	1.0703	1.1934	1.0044	.94497

Doktor a	a,b	Deviation		4	8			5				0	3	4	
	Most Extreme Differences	Absolute	.102	.073	.081	.066	.064	.107	.089	.155	.127	.110	.118	.079	.096
		Positive	.098	.068	.062	.063	.048	.107	.089	.119	.073	.085	.082	.076	.096
		Negative	-.102	-.073	-.081	-.066	-.064	-.089	-.069	-.155	-.127	-.110	-.118	-.079	-.094
	Kolmogorov-Smirnov Z		.817	.581	.652	.531	.512	.857	.713	1.242	1.019	.881	.944	.630	.766
Asymp. Sig. (2-tailed)		.517	.888	.789	.941	.956	.454	.690	.091	.250	.420	.335	.823	.600	

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test															
Görev Süresi		KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ	
1-5 yıl	N	277	277	277	277	277	277	277	277	277	277	277	277	277	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7694	3.5471	3.7181	3.6552	3.6724	3.6258	3.7825	3.8130	3.7184	3.6462	3.5451	3.6894	3.6886
		Std. Deviation	1.05962	1.07729	1.03960	.94667	.99072	.95602	.90526	.94569	.95275	.99287	1.08622	.94387	.90613
	Most Extreme Differences	Absolute	.131	.092	.109	.110	.090	.114	.111	.145	.129	.127	.135	.115	.100
		Positive	.123	.089	.109	.078	.090	.075	.089	.105	.089	.086	.090	.082	.074
		Negative	-.131	-.092	-.102	-.110	-.089	-.114	-.111	-.145	-.129	-.127	-.135	-.115	-.100
	Kolmogorov-Smirnov Z		2.185	1.539	1.810	1.823	1.500	1.903	1.851	2.416	2.144	2.107	2.251	1.917	1.656
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000	.017	.003	.003	.022	.001	.002	.000	.000	.000	.000	.001	.008	
6-10 yıl	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.5705	3.3930	3.5060	3.4671	3.4842	3.4497	3.5951	3.6604	3.4886	3.3884	3.4295	3.4845	3.4995
		Std. Deviation	.97548	.95786	.96431	.94736	.91741	.96206	.88685	.95173	.95836	.97521	1.07462	.92853	.90162
	Most Extreme Differences	Absolute	.111	.127	.115	.076	.094	.132	.085	.163	.086	.124	.118	.108	.098
		Positive	.071	.065	.061	.053	.049	.076	.057	.080	.057	.065	.072	.051	.048
		Negative	-.111	-.127	-.115	-.076	-.094	-.132	-.085	-.163	-.086	-.124	-.118	-.108	-.098
	Kolmogorov-Smirnov Z		1.359	1.553	1.403	.922	1.147	1.617	1.043	1.988	1.047	1.513	1.445	1.318	1.199
Asymp. Sig. (2-tailed)		.050	.016	.039	.363	.144	.011	.227	.001	.223	.021	.031	.062	.113	
11-15 yıl	N	85	85	85	85	85	84	85	85	85	85	85	85	84	
	Normal Parameters ^a	Mean	3.6915	3.4092	3.5682	3.5047	3.5434	3.5536	3.6078	3.6635	3.5271	3.4912	3.4729	3.4969	3.5395

	b	Std. Deviation	.93551	1.00326	.94884	.98632	.92194	1.00905	.91150	.96964	.96256	.95602	1.03733	.94067	.91389
	Most Extreme Differences	Absolute	.123	.119	.084	.092	.087	.135	.115	.132	.124	.127	.161	.115	.108
		Positive	.081	.058	.066	.072	.057	.084	.063	.084	.087	.065	.090	.055	.069
		Negative	-.123	-.119	-.084	-.092	-.087	-.135	-.115	-.132	-.124	-.127	-.161	-.115	-.108
	Kolmogorov-Smirnov Z		1.137	1.097	.772	.850	.803	1.239	1.063	1.221	1.140	1.167	1.480	1.064	.987
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.151	.180	.590	.465	.539	.093	.208	.101	.148	.131	.025	.208	.285
16 ve üzeri yıl	N		46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
	Normal Parameters ^a	Mean	3.5797	3.3744	3.6087	3.4761	3.5097	3.3623	3.5851	3.6826	3.5630	3.4402	3.3435	3.4741	3.4930
		Std. Deviation	.92634	.87844	.88615	.91365	.85654	.96884	.98999	1.08204	.90292	.90934	1.04619	.90501	.90137
	Most Extreme Differences	Absolute	.120	.149	.103	.163	.133	.097	.162	.115	.147	.189	.148	.175	.145
		Positive	.063	.092	.058	.075	.056	.087	.093	.112	.075	.110	.096	.092	.087
		Negative	-.120	-.149	-.103	-.163	-.133	-.097	-.162	-.115	-.147	-.189	-.148	-.175	-.145
	Kolmogorov-Smirnov Z		.814	1.008	.700	1.103	.904	.656	1.102	.782	.997	1.281	1.003	1.186	.980
Asymp. Sig. (2-tailed)		.521	.261	.711	.175	.388	.782	.177	.573	.273	.075	.267	.120	.292	

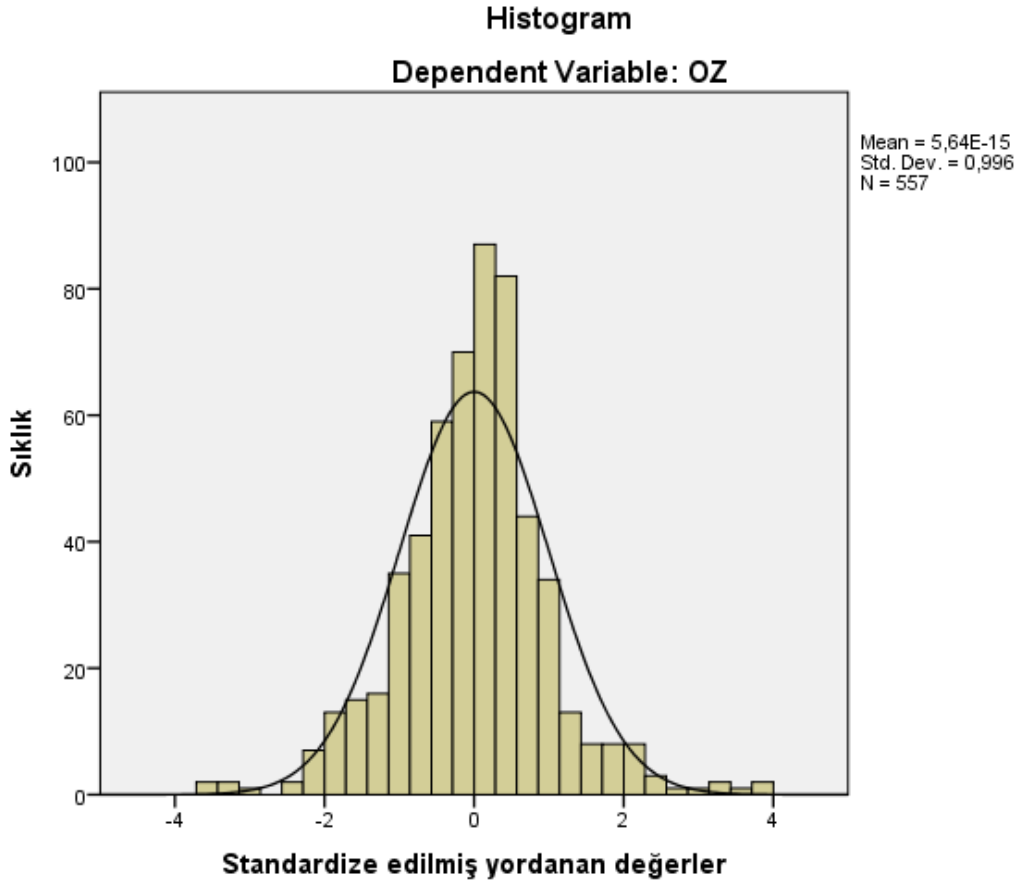
a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

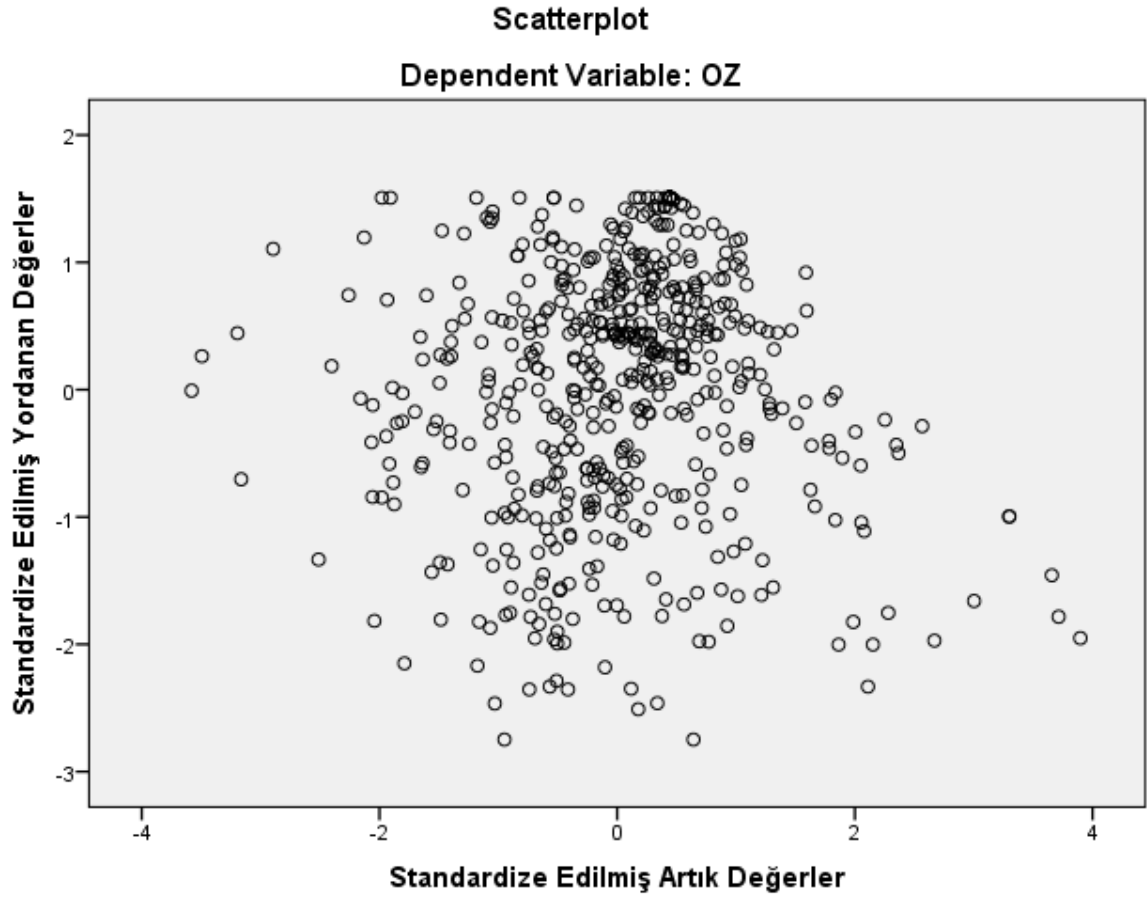
One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test															
Müdürle Süre			KLD_A	KLD_B	KLD_C	KLD_D	KLD	OZ_A	OZ_B	OZ_C	OZ_D	OZ_E	OZ_F	OZ_G	OZ
2 yıldan az	N		333	333	333	333	333	333	333	333	333	333	333	333	333
	Normal Parameters ^a	Mean	3.7481	3.5169	3.6769	3.6285	3.6426	3.6366	3.7798	3.8228	3.7030	3.6115	3.5544	3.6875	3.6851
		Std. Deviation	1.01336	1.03306	1.01089	.92863	.95278	.94693	.88821	.94191	.93270	.97484	1.04539	.90333	.88115
	Most Extreme Differences	Absolute	.136	.106	.113	.100	.098	.133	.132	.163	.138	.132	.137	.118	.109
		Positive	.108	.076	.095	.070	.077	.075	.085	.106	.082	.077	.083	.073	.068
		Negative	-.136	-.106	-.113	-.100	-.098	-.133	-.132	-.163	-.138	-.132	-.137	-.118	-.109
	Kolmogorov-Smirnov Z		2.476	1.936	2.063	1.823	1.790	2.425	2.417	2.978	2.526	2.415	2.491	2.145	1.997
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000	.001	.000	.003	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	
3-4 yıl	N		149	149	149	149	149	148	149	149	149	149	149	149	148
	Normal Parameters ^a	Mean	3.6764	3.4743	3.6221	3.5302	3.5757	3.4662	3.6046	3.6430	3.5282	3.4958	3.4336	3.4963	3.5210

	b	Std. Deviation	.96363	.98492	.94796	.95703	.92297	.97065	.90591	.95989	.97655	.96052	1.06882	.94392	.91560
	Most Extreme Differences	Absolute	.085	.079	.078	.080	.063	.100	.063	.122	.088	.110	.118	.106	.082
		Positive	.085	.061	.073	.062	.061	.074	.062	.079	.066	.059	.078	.056	.053
		Negative	-.081	-.079	-.078	-.080	-.063	-.100	-.063	-.122	-.088	-.110	-.118	-.106	-.082
	Kolmogorov-Smirnov Z		1.035	.967	.957	.982	.764	1.217	.766	1.484	1.076	1.338	1.441	1.292	1.001
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.234	.307	.319	.289	.604	.103	.600	.024	.197	.056	.031	.071	.268
5 ve üzeri yıl	N		75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75	75
	Normal Parameters ^a	Mean	3.4489	3.2578	3.4333	3.3680	3.3770	3.3000	3.4567	3.5547	3.3960	3.2850	3.2907	3.3238	3.3724
		Std. Deviation	1.06173	1.01772	1.01173	1.02353	.98705	1.01527	.97283	1.02960	.97155	1.00748	1.17326	1.02566	.96630
	Most Extreme Differences	Absolute	.112	.082	.072	.085	.070	.115	.098	.101	.080	.129	.104	.088	.099
		Positive	.072	.047	.072	.055	.050	.107	.056	.080	.061	.129	.104	.086	.077
		Negative	-.112	-.082	-.070	-.085	-.070	-.115	-.098	-.101	-.080	-.109	-.101	-.088	-.099
	Kolmogorov-Smirnov Z		.967	.710	.627	.733	.609	.994	.852	.873	.689	1.115	.904	.760	.857
Asymp. Sig. (2-tailed)		.307	.695	.826	.656	.852	.277	.462	.431	.729	.166	.388	.610	.454	
a. Test distribution is Normal.															
b. Calculated from data.															

EK 6. REGRESYON ANALİZİ NORMALLİK VE DOĞRUSALLIK VARSAYIMLARININ İNCELENMESİ



Şekil EK.1. Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Histogram Grafiği



Şekil EK.2. Standardize Edilmiş Artık Değerler İle Standardize Edilmiş Yordanan Değerler Saçılma Grafiği

EK X. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI/ EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 06/03/2017

Tez Başlığı : Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışlarının Örgütsel Zeka Düzeyine Etkisi
(Zonguldak İli Örneği)

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
06/03 /2017	165	247869	14/02 /2017	%10	780040746

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

06/03/2017

Adı Soyadı: Selçuk TURAN
Öğrenci No: N11140998
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES/EDUCATIONAL ADMINISTRATION
SUPERVISION, PLANNING AND ECONOMICS

Date: 06/03/2017

Thesis Title : The Impact of Quantum Leadership Behaviours of School Principals on Organizational Intelligence Level (The Sample of Zonguldak Province)

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
06/03 /2017	165	247869	14/02 /2017	10 %	780040746

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

06/03/2017

Name Surname: Selçuk TURAN

Student No: N11140998

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration Supervision, Planning and Economics

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Selçuk Turan
Doğum Yeri	Olur/Erzurum
Doğum Tarihi	07/09/1980

Eğitim Durumu

Lise	Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi/Ankara	1995-1998
Lisans	Gazi Ü. Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Öğrt.	1998-2003
Yüksek Lisans	Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enst. EYTPE	2007-2011
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çokiyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)	

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar	Atatürk İlköğretim Okulu, Besni/Adıyaman	2004-2005
	Gemiciler İlköğretim Okulu Çaycuma/Zonguldak	2005-2010
	Ticaret Meslek Lisesi Çaycuma/Zonguldak	2010-2014
	Uzun Mehmet Mes.ve Tek. A. L. Ereğli/Zonguldak	2014-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

- Turan, S.** ve Kavak, Y. (2012). Taşınabilir İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*, 2012, 1(2), 12-22, ISSN2146-8044
- Özdemir, N., **Turan, S.**, & Yirmibeş, A. (2012). Chaotic conditions that postgraduate students came across and solution suggestions. In S. Banerjee & Ş. Ş. Erçetin (Eds.). *Chaos, Complexity and Leadership 2012*, 235-239. Netherlands: Springer.
- Turan, S.**, Yirmibeş, A., & Özdemir, N. (2014). Evaluation of the instructors' opinions about the current state of Turkey in the context of millennium development goals. In Ş. Ş. Erçetin & S. Banerjee. *Chaos and Complexity Theory in World Politics*, 272-279. New York: IGI Global.
- Karadeniz, O., Er, H., & **Turan, S.** (2016). A Research on the Reviews of the Social Science Teachers Who Serve in Turkey and Germany About Chaotic Situations They Encounter in Class. In *Chaos, Complexity and Leadership 2014* (pp. 471-484). Springer International Publishing.

Seminer ve Çalıştaylar

Developing Oral Fluency in The Secondary English Language Classroom. Exeter/U.K. (2 weeks course for teacher training, 2012)

Türk – Alman Bilim Yılı Açılış Semineri. Berlin/Almanya, 2014

Rome Genocide in Europe. European Commission Pestalozzi Seminar. Graz/Austria, 2015

--

İletişim

e-Posta Adresi	
	selcukturan25@gmail.com

Jüri Tarihi	14/02/2017
--------------------	------------

