

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DİJİTAL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BİLGELİK
İLİŞKİSİ**

Doktora Tezi

Kamuran AYDIN

Eskişehir 2022

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DİJİTAL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BİLGELİK
İLİŞKİSİ**

Kamuran AYDIN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Müyesser CEYLAN

ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Kamuran AYDIN'ın "Eğitim Örgütlerinde Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik İlişkisi" başlıklı tezi 14.06.2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	
Üye	: Prof.Dr. Adile Aşkım KURT	
Üye	: Prof.Dr. Hasan ŞİMŞEK	
Üye	: Doç.Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Çetin TERZİ	

Prof.Dr. Bahadır ERİŞTİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE DİJİTAL LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL BİLGELİK İLİŞKİSİ

Kamuran AYDIN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2022

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Müyesser CEYLAN

Bu çalışma eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliğe ulaşmasında dijital liderlik rolünün olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada birden fazla değişken arasındaki etkileşim belirlenmeye çalışıldığı için araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Araştırma kapsamında dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Dijital liderlik ölçeği dijital dönüşüm, dijitalleşme, uzaktan ve hibrit eğitim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel bilgelik ölçeği ise iletişim, proaktif yönetim anlayışı, okul iklimi, motivasyon ve etkili okul olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın evreni 2021-2022 Eğitim öğretim yılında Türkiye’de görev yapan 57104 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 Eğitim öğretim yılında Türkiye’de görev yapan 605 okul müdüründen oluşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda hem dijital liderlik ve alt boyutlarında hem de örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan kademe, yöneticilikteki kıdem, Avrupa Birliği (AB) dijital yeterlik düzeyi demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çalışılan hizmet bölgesi demografik değişkenine göre ise örgütsel bilgeliğin iletişim ve proaktif yönetim anlayışı boyutlarında anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Dijital liderliğin eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliğini arttırmakta rolü olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda dijital liderliğin örgütsel bilgeliğin proaktif yönetim anlayışı, motivasyon, okul iklimi ve etkili okul alt boyutlarında olumlu yönde rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim örgütleri, Dijital liderlik, Örgütsel bilgelik.

ABSTRACT

DIGITAL LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL WISDOM RELATIONSHIP IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Kamuran AYDIN

Department of Educational Sciences

Programme in Educational Administration

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences Institute, August 2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Müyesser CEYLAN

This study aims to determine whether digital leadership has a role in reaching organizational wisdom of educational organizations. Since the research is trying to determine the interaction between more than one variable, the research is suitable for the correlational research model, which is one of the quantitative research models. Within the scope of the research, a digital leadership and organizational wisdom scale development study was conducted. The digital leadership scale consists of three dimensions: digital transformation, digitalization, distance and hybrid education. The organizational wisdom scale consists of five dimensions: communication, proactive management approach, school climate, motivation and effective school. The population of the research consists of 57104 school principals working in Turkey in 2021/2022 academic year. The sample of the research consists of 605 school principals working in Turkey in 2021/2022 academic year.

As a result of the research, significant differences emerged in both digital leadership and its sub-dimensions and organizational wisdom and sub-dimensions according to gender, educational status, level of employment, seniority in management, EU digital competence level demographic variables. According to the demographic variable of the service region, it was determined that there was a significant difference in the dimensions of organizational wisdom, communication and proactive management understanding. It has been revealed that digital leadership has a role in increasing the organizational wisdom of educational organizations. At the same time, it has been determined that digital leadership has a positive role in the sub-dimensions of proactive management, motivation, school climate, and effective school.

Keywords: Educational organizations, Digital leadership, Organizational wisdom.

ÖNSÖZ

2007’de Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programından mezun oldum. Lisans öğrenciliğim sürecinde hiçbir zaman düşünmediğim lisansüstü eğitim düşüncesi 2010’da Konya Doğanhisar İlyaslar İlköğretim Okulu’nda Müdür olarak görev yaptığım dönemde yönetim alanına merak ile başladı. 2012’de Uşak Üniversitesi’nde başladığım Eğitim yönetimi yüksek lisans programından 2015’te mezun oldum. Bana çok iyi bir üniversite öğrencilik dönemi sunan Anadolu Üniversitesi’ne 2015’te Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisi olarak kabul almak benim için tarifsiz bir gurur ve mutluluk oldu. Lisansüstü hayatımın en değerli ürünü doktora tezim oldu. Doktora eğitimim sürecinde katkılarından dolayı teşekkür etmem gereken çok kıymetli insanlar oldu.

Doktora yeterlilik sınav süreci ve sonrasında tezimle ilgili en küçük aksaklıktan aşılması gereken bürokratik süreçlere kadar her anlamda bana destek olan, umutsuzluğa düştüğüm her an motive ederek tekrar çalışmaya dönmemi sağlayan, kıymetli fikirleriyle sürekli desteğini hissettiğim, bu tezin sonuçlanmasında katkısını asla unutmayacağım değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Müyesser CEYLAN’a sonsuz teşekkür borçluyum.

Tez komitemde yer alarak tez yazım sürecinde önerilerinden ve fikirlerinden yararlandığım, bu tezin yazılmasında çok önemli katkıları olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Adile Aşkım KURT’a ve Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ’ye teşekkür ederim. Tez savunma jürime katılarak değerli görüşlerinden yararlandığım değerli hocam Doç. Dr. İlknur KÖKÇÜ’ye, Doç. Dr. Zehra Keser ÖZMANTAR’a ve Eğitim Yönetimi alanının duayen hocalarından tez savunma jürimde yer alarak bu çalışmaya katkı sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK’E teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde elinden gelen desteği esirgemeyen Uşak İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Bülent ŞAHİN’e teşekkür ederim.

Odak grup görüşmelerinde yer alarak ölçek geliştirme sürecine katkı veren akademisyen ve okul müdürlerine, veri toplama sürecine katılarak zaman ayıran kıymetli okul müdürlerine aynı zamanda ölçeklerin daha fazla kişiye ulaştırılmasında yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde emeklerini hiçbir zaman unutmayacağım aileme, annem Saide AYDIN’a, bu süreçte onlara ayırmam gereken zamandan çalmak zorunda kaldığım oğlum İsmail İlber AYDIN’a, kızım Bilge Beril AYDIN’a teşekkür ederim. Anadolu Üniversitesi’nin bana en güzel hediyesi olan en başından beri maddi ve manevi en büyük

destekçim, yoldaşım, canım eşim Özlem AYDIN'a sonsuz teşekkür ederim.

Kamuran AYDIN

Haziran, 2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Kamuran AYDIN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
1. PROBLEM DURUMU	1
2. ALANYAZIN	5
2.1. Dijital Liderlik.....	5
2.1.1. Dijitalleşme ve dijitalleşmenin temel yönleri.....	10
2.1.2. Dijital dönüşüm.....	11
2.1.3. Dijitalleşme ve dijital dönüşüm arasındaki farklılıklar	14
2.1.4. Dijital liderlerin özellikleri.....	14
2.1.5. Dijital yeterlilikler çerçevesi	18
2.1.6. Yöneticiler için ISTE (international society for technology in education) standartları	21
2.1.7. Dijital liderlik ve okullar	22
2.2. Dijital Liderlik Üzerine Yapılmış Araştırmalar	25
2.3. Bilgelik ve Örgütsel Bilgelik.....	26
2.3.1. Bilgelik kavramı	26
2.3.1.1. Bilgelik modelleri.....	28

2.3.1.1.1. Berlin bilgelik modeli	29
2.3.1.1.2. Sternberg bilgelik modeli.....	29
2.3.1.1.3. Üç boyutlu bilgelik modeli	30
2.3.1.1.4. Brown bilgelik gelişim modeli	31
2.3.1.1.5. Hero(e) modeli	33
2.3.1.1.6. MORE yaşam deneyimi modeli.....	34
2.3.2. Örgütsel bilgelik.....	35
2.4. Örgütsel Bilgelik Üzerine Yapılmış Araştırmalar	43
2.5. Dijital Liderlik İle Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişki	44
2.6. Amaç.....	45
2.7. Araştırmanın Önemi.....	46
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	48
3.1. Araştırmanın Deseni.....	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.2.1. Odak grup görüşmelerinin katılımcıları.....	50
3.2.2. Pilot uygulamanın katılımcıları.....	52
3.2.3. Açıklayıcı faktör analizinin katılımcıları.....	53
3.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi katılımcıları	54
3.2.5. Araştırmanın örnekleme.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Veri toplama araçları geliştirme süreci	58
3.3.1.1. Dijital liderlik ölçeği veri toplama aracının geliştirilme süreci... 58	
3.3.1.2. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Geliştirme Süreci	60
3.3.2. Kişisel bilgi formu	62
3.3.3. Odak grup görüşme formları.....	62
3.3.4. Dijital liderlik ölçeği	62

3.3.4.1.	Açımlayıcı faktör analizi (dijital liderlik)	62
3.3.4.2.	Doğrulayıcı faktör analizi (dijital liderlik).....	65
3.3.4.3.	Güvenirlilik analizi (dijital liderlik).....	69
3.3.5.	Örgütsel bilgelik ölçeği	69
3.3.5.1.	Açımlayıcı faktör analizi (örgütsel bilgelik).....	69
3.3.5.2.	Doğrulayıcı faktör analizi (örgütsel bilgelik).....	72
3.3.5.3.	Güvenirlilik analizi (örgütsel bilgelik).....	75
3.4.	Veri Toplama Süreci.....	75
3.5.	Verilerin Analizi.....	75
4.	BULGULAR	80
4.1.	Dijital Liderlik Puan Ortalamaları	80
4.2.	Örgütsel Bilgelik Puan Ortalamaları	80
4.3.	Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Düzeylerinin Araştırmada Yer Alan Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	81
4.4.	Okul Müdürlerinin Örgütsel Bilgelik Düzeylerinin Araştırmada Yer Alan Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	92
4.5.	Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	107
4.6.	Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Bulgular.....	109
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	113
5.1.	Tartışma ve Sonuç.....	113
5.1.1.	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri ve demografik değişkenlere yönelik tartışma ve sonuç.....	113
5.1.2.	Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik düzeyleri ve demografik değişkenlere yönelik tartışma ve sonuçlar	115
5.1.3.	Dijital liderlik ve örgütsel bilgelik arasındaki ilişkiye yönelik tartışma ve sonuç	116

	<u>Sayfa</u>
5.2. Öneriler	117
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	117
5.2.1.1. Dijital liderliğe yönelik öneriler	117
5.2.1.2. Örgütsel Bilgelğe Yönelik Öneriler	119
5.2.1.3. Dijital Liderlik İle Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler	119
5.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Korn Ferry Enstitüsü (2018) Dijital Liderlerin Özellikleri.....	18
Tablo 2.2. Dijital Öğrencilerin Özellikleri (Spector vd. 2016, s. 50).	23
Tablo 3.1. Odak Grup Görüşmelerine Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler.....	51
Tablo 3.2. Odak Grup Görüşmeleri Teorisyen Katılımcılarına (BÖTE) İlişkin Bilgiler	51
Tablo 3.3. Odak Grup Görüşmeleri Katılımcılarına (Eğitim Yönetimi) İlişkin Bilgiler	52
Tablo 3.4. Pilot Uygulama Katılımcılarına İlişkin Bilgiler.....	52
Tablo 3.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcılara İlişkin Bilgiler.....	55
Tablo 3.6. Çalışılan kademe demografik değişkenine ilişkin bilgiler.....	55
Tablo 3.7. Öğrenim durumu demografik değişkenine ilişkin bilgiler.....	55
Tablo 3.8. Çalışılan hizmet bölgesi demografik değişkenine ilişkin bilgiler.....	56
Tablo 3.9. Yöneticilik kıdemi demografik değişkenine ilişkin bilgiler	56
Tablo 3.10. Algılanan AB dijital liderlik demografik değişkenine ilişkin bilgiler	57
Tablo 3.11. Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı.....	64
Tablo 3.12. Dijital Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri.....	66
Tablo 3.13. Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yükleri	67
Tablo 4.1. Dijital Liderlik Puan Ortalamaları	80
Tablo 4.2. Örgütsel Bilgelik Puan Ortalamaları.....	80
Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	81
Tablo 4.4. Dijital Liderlik Puanlarının Çalışılan Kademe Göre Farklılaşma Durumu ..	82

Tablo 4.5. Dijital Liderlik Puanlarının Çalışılan Hizmet Bölgesine Göre Farklılaşma Durumu	84
Tablo 4.6. Dijital Liderlik Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	85
Tablo 4.7. Dijital Liderlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	86
Tablo 4.8. Dijital Liderlik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklılaşma Durumu	89
Tablo 4.9. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	93
Tablo 4.10. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	94
Tablo 4.11. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Çalışılan Hizmet Bölgesi Göre Farklılaşma Durumu	96
Tablo 4.12. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	98
Tablo 4.13. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu	99
Tablo 4.14. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklılaşma Durumu	103
Tablo 4.15. Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik Puanları Arasında Korelasyon Analizi.....	108
Tablo 4.16. Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları.....	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Dijital liderliğin boyutları (Çelen, 2020, s. 460'den uyarlanmıştır).....	9
Şekil 2.2. Dijitalleşmenin Temel Yönleri (Petry, 2018, s. 210)	10
Şekil 2.3. Dijital dönüşümün örgütsel boyutları.....	13
Şekil 2.4. Bilgelğin Beş İlkesi	28
Şekil 2.5. Denge Teorisi (Sternberg, 1998'den uyarlanmıştır.).....	30
Şekil 2.6. Brown Bilgelik Gelişim Modeli (Brown, 2002, s. 31).....	33
Şekil 2.7. Bireysel Bilgelğin Örgütsel Bilgelğe Aktarımı.....	36
Şekil 3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	48
Şekil 3.2. Araştırmanın Evreni	50
Şekil 3.3. Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Katılımcı Bilgileri	53
Şekil 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Katılımcı Bilgileri.....	54
Şekil 3.5. Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci.....	58
Şekil 3.6. Dijital Liderlik Odak Grup Görüşmeleri Modeli	59
Şekil 3.7. Örgütsel Bilgelik Odak Grup Görüşmeleri Modeli.....	61
Şekil 3.8. Dijital Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram.....	68
Şekil 3.9. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram	73

1. PROBLEM DURUMU

Yönetim konusunun insanlık tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür; Konfüçyüs 2500 yıl önce yönetimin önemini şu şekilde açıklamıştır; İyi yönetim yakındakileri mutlu eder uzaktakileri kendine çeker. Milattan önceki yüzyıllardan başlayarak 21. yüzyıla kadar, insanların küçük veya büyük gruplar halinde yaşamaları veya bu tür toplulukları oluşturmaları ile birlikte yönetim uygulamalarının ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Topluluklar halinde yaşamının olgunlaşması ve gelişmesi, bu toplulukların kendilerini idare edecekleri, toplumsal yaşamı yönetecekleri çeşitli düzenlemeler ve uygulamalar yapmalarına neden olmuştur. Böylece ortaya devlet yönetimi ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılda anladığımız anlamda işletme yönetimi ise Sanayi devrimi sonrası küçük işletmelerin fabrikalara dönüşmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Yönetim; belli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan formal bir örgütün amaçları, örgütteki insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi gibi eylemlerle gerçekleşir (Aydın, 2014, s. 53). Eren (2011, s.3) ise yönetimi şu şekilde tanımlamıştır; belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı uyumlu, verimli ve etkin bir şekilde kullanabilecek karar alma ve uygulatma süreçlerinin bütünüdür. Daft (2010, s. 5)'ın yönetim tanımı da benzerdir; yönetim, örgütsel kaynakları planlama, örgütleme, önderlik etme ve kontrol etme yoluyla örgütsel amaçlara etkili ve verimli bir şekilde ulaşmaktır. Liderlik ise amaçlara ulaşma yolunda insanları etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Lider başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, onlara ilham veren ve etkileyen, o kişilerin kendisini isteyerek izlemelerini sağlayan kişidir. (Daft, 2010, s. 410; Koçel, 2015, s. 668). Liderlik tanımlarında önemli kavramlardan birisi etkilemedir. Her liderin kendine göre farklı etkileme şekli vardır örneğin; bazıları takipçilerine hizmet ederek, bazıları etik açıdan örnek olarak, bazıları örgütte önemli dönüşümler sağlayarak, bazıları da dijital araçları örgütün amaçlarına ulaşmasında etkin bir şekilde kullanarak liderlik yaparlar.

21. yüzyıla bilgi çağı, bilişim çağı, dijital çağ gibi kavramlar damga vurmaktadır. Bireyler bu çağa ayak uydurabilmek için artık yeni beceri setlerine ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturduğu örgütler de bu değişimden ciddi biçimde etkilenmişlerdir. Örgütler daha hızlı hizmet vermek için dijital yaşama ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu yüzden örgütler sürekli bir şekilde ortaya çıkan teknolojik

değişimlere ayak uydurmak durumunda kalmaktadır. Ayak uyduramayanlar yok olmaya mahkum olmaktadır. Teknolojide yaşanan değişimler örgütlerin bütün sistemini etkilemekte, örgütün iş yapma biçimlerini, ürün ve hizmetlerini değiştirmekte, örgütleri öğrenen örgütler olmaya zorlamaktadır. Bütün örgütleri etkileyen bu değişimler eğitim örgütlerini de etkilemektedir.

Eğitim örgütlerinin öğrencilerle, velilerle, toplumun diğer kesimleriyle ilişkisinde, sınıf yönetim anlayışlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde, planlamada, ekonomisinde ciddi dönüşümler meydana gelmektedir. Türk Eğitim Sistemi içinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın FATİH projesi kapsamında yaptığı teknolojik yatırımlar, EBA gibi dijital eğitim içeriklerine ulaşım sağlayan portallar ve yine Mebbis, E-Okul gibi öğretmen, öğrenci, veli bilgilerinin yer aldığı dijital ortamlar, kurum içi ve kurumlar arası resmi yazışmaların düzenlendiği Doküman Yönetim Sistemi (DYS), Yükseköğretim kurumlarının benzer çalışmaları Türkiye'de dijitalleşmenin eğitim sistemine yansımaları olarak görülebilir. Bu durum Dünya'nın farklı ülkelerinde de görülmektedir. Örneğin; ABD'de 2014 yılında okullar 8.8 milyar dolar eğitim yazılımlarına, dijital içeriklere ya da eğitim ve değerlendirmelere yatırım yapmışlardır. Bu miktar bir önceki yıla oranla %5 fazladır (Murphy, 2015). Ancak mevcut durumda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda dijital teknolojilerin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Ayrıca eğitim örgütlerindeki mevcut dijitalleşme çalışmalarının dijital dönüşüm faaliyetleriyle de devam etmesi gereklidir. Dünyanın değişmesi gibi okullarda öğrenim gören öğrenciler de değişmektedir. Öğrenciler zengin dijital araçları aktif bir şekilde kullanarak yetişmektedir. Dijital araçların 21. yüzyıl öğrencilerinin en önemli bilgi, eğlence, iletişim kaynağı olduğu görülmektedir. Ancak bu durum öğrencilerin dijital araçları doğru ve etkili bir şekilde kullandıkları anlamına gelmez. Siber zorbalık, dolandırıcılık, akranlarla iletişim sorunları ve intihal gibi davranışlar da gençler arasında yaygınlaşmaktadır. Öğrenciler dijital araçların doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Tüm bu gelişmelerden dolayı artık dijital liderlik eğitim örgütleri için kaçınılmaz bir hal almaktadır.

Örgütlerle ilgili çalışmalar iki farklı bakış açısıyla gerçekleşmektedir. Örgüt açısından bakılan çalışmalarda etkililik, istikrar, öngörülebilirlik, finansal amaçlara ulaşmadaki başarı gibi konulara yoğunluk verilirken; çalışan açısından bakılan çalışmalarda ise örgütsel adalet, psikolojik sözleşme, işe bağlılık ve bireysel amaçlara ulaşmada başarı gibi konular öne çıkmaktadır. Bu rakip iki bakış açısının örgüt içinde

strese, tansiyonun yükselmesine ve hatta karmaşaya sebep olması şaşırtıcı değildir. Böyle durumlarda yaşam diğer alanlarında olduğu gibi daha zeki ve sakin insanların önemli bir değeri olması beklenmektedir (Limas & Hanson, 2004, s. 88). Bu noktada örgütlerde yer alan zeka, deneyim ve sakinlik gibi özelliklere sahip bilge kişiler ön plana çıkmaktadır.

Örgütler, amaçlarına ulaşabilmek için çeşitli yöntemler, kaynaklar ve varlıklar kullanmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren bilgi yönetimi, bu yöntem ve varlıkların önemli bir bölümünde yer almış; örgütsel yeniliklerin yaratılması, bilgi akışının oluşturulması, bilginin kullanılması, yenilenmesi ve uygulanması süreçlerinde anahtar görevini yapmıştır. Bilginin tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar çok üretildiği 21. Yüzyılda insanların anomi, yabancılaşma, stres gibi psikolojik ve sosyolojik sorunlarının da arttığı görülmektedir (Atılğan, 2010; Kasapoğlu, 2019). 21. yüzyılda salt bilgi yönetimi, örgütlerin rekabet etmesinde yetersiz hale gelmiş, entropiye yol açmış ve örgütleri, bilginin akıl ve mantık çerçevesinde kullanılması gerekliliğiyle karşı karşıya kalmışlardır. Örgütlerin bilgiden çağın gereklerine uygun yararlanabilmeleri için artık dönüşümsel liderlerle çalışan, takım ve örgüt seviyesinde bilgeliği yaratmaları ve kolektif bilgiyi, deneyim, yargı, değerler, inanışlar ve sezgilerle bütünleştirilmeleri gerekmektedir (Kaygısız, 2013, s. 155; Rooney ve McKenna, 2007, s. 114). Eğitim örgütleri de Dünya'da yaşanan değişimlere ayak uydurmak için, beklenmedik sorunlara etkili çözümler bulmak için örgütsel bilgeliğe gereksinim duymaktadır.

Eğitim örgütlerinin dijital eğitim teknolojilerden etkilenmemesi mümkün değildir. Çünkü okul dışındaki yaşamda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler oldukça aktif bir biçimde dijital araçları kullanmaktadır. Eğitim örgütlerini bu dijital araçlardan uzak tutmak imkânsızdır. Eğitim örgütlerinde dijital araçların sadece eğitim öğretim faaliyetlerinde değil yönetimin diğer süreçlerinde de işe koşulması beklenmektedir. Kısacası dijital araçların eğitim örgütlerinde bugün kullanılması ve gelecekte daha da fazla kullanılması kaçınılmaz bir gerçektir yani okul yöneticilerinin okullarında dijital dönüşümü sağlamaları gerekmektedir. Mevcut durumda okulların dijital çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığı ortadadır. Örgütsel bilgeliğin örgütlerin mevcut bilgiler ışığında beklenmedik sorunlara karşı akılcı çözümler bulmayı, geleceği tahmin ederek bugünden örgütü geleceğe hazırlamayı, örgütün paydaşlarıyla hızlı, etkili iletişim kurmasını, örgütsel sorumluluğu, örgütsel yenileşmeyi içeren bir kavramdır. Örgütlerin hızlı iletişim kurması için, örgütte yenileşmeyi sağlaması için, elinde bulunan mevcut bilgileri depolaması için dijital teknolojilerden yararlanması gerekmektedir. Özetle

eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliğe ulaşabilmesi için bilgi yönetimi, dönüşümsel liderlik gibi olguların yanında dijital teknolojileri örgütün yararına kullanmayı başaracak liderlerin de önemli bir rol oynaması beklenmektedir.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde dijital liderlik ve örgütsel bilgelik alanyazınına yer verilmiştir.

2.1. Dijital Liderlik

Liderlik insanlık tarihi boyunca ilgi çeken bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Örgütlerin var olma mücadelesi bakımından da liderlik önemli bir kavramdır. Yukl (2009, s. 26), geniş bir açıdan bakarak liderliği; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, etkinliklerin düzenlenmesini bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde örgütlerde liderlik olgusu farklı teoriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. 1940 öncesi dönem özellikler yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır. Kuram temel olarak bazı kimselerin doğal lider olarak dünyaya geldiğini ve onları diğer insanlardan ayıran fiziksel özellikleri ve yetenekleri (zeka, bilgi, akıcı konuşma vb.) olduğunu öne sürmektedir (Yeşil, 2016, s.160; Yukl, 2009, s. 31). 1940 ile 1960 arası dönem ise davranışsal teorilerin öne çıktığı dönemdir. Liderin özelliklerinden çok liderin takipçilerine olan yaklaşımı (liderin astlarıyla haberleşme biçimi, yetkiyi devredip etmemesi, hedefleri belirleme şekli vb.) ön plandadır (Koçel, 2015, s. 678; Yeşil, 2016, s. 161; Yukl, 2009, s. 31). 1960 ve 1980 arası dönem ise durumsal liderlik teorileri dönemidir. Durumsal liderlik kuramları ise farklı değişkenlere (örgüt kültürü, işin biçimi, örgütün çevresi, hiyerarşi vb.) göre örgütlerde farklı türde liderlik anlayışları ortaya koymaya çalışmıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 383; Yeşil, 2016, s. 163; Yukl, 2009, s. 32). Dijital çağda örgütlerin içinde bulunduğu çevre volatility (dalgalanma), uncertainty (belirsizlik), complexity (karmaşıklık) ve ambiguity (muğlaklık) kelimelerinin baş harflerinden oluşan VUCA çevre olarak tanımlanmıştır (Bennett ve Lemoine, 2014, s. 3). Böyle bir VUCA ortamında gelişmeler öngörülemez ve tahmin edilemez ve sonuç olarak detaylı planlar ve analizler oldukça zorlaşır. Bu yüzden geçmişteki bazı başarılı liderlik yaklaşımları artık işe yaramaz. İşte bu VUCA ortamında liderlik; örgütün gelişim kapasitesinin artırılmasında, sürdürülebilirliği sağlamak için örgütün hareketlenmesini sağlamakta önemli bir rol almaktadır. (Mihardjo, Sasmoko, Alamsjah ve Djab, 2019, s. 1059; North, Maier ve Haas, 2018, s. 211;). Post-modern çağda liderler daha önceki çağlardan farklı olarak başkalarına rol model olmalı, sürekli öğrenmeli, gelecek vizyonu olan, örgüt üyelerine saygı duyarak örgütü en iyi performansına ulaştırmaya çalışan, yenilikçi bir bakış açısına sahip olmalı, değişime çok hızlı ayak uydurmalı, empati kurabilmeli, motive

edici olmalı, farklı davranmalı, konfor alanlarını terk edebilmeli, gerektiğinde liderlik ettiği örgütün gelenekselleşmiş kalıplarını yıkabilmelidir (Prentice, 2013, s. 180-185). Örgütlerin çevresinde oluşan bu değişim örgütleri farklı liderlik arayışlarına itmiştir ve 1980 sonrası post-modern liderlik teorileri ortaya çıkmıştır. Karizmatik liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümsel liderlik, tam serbesti sağlayan liderlik, öğretici liderlik, ahlaki liderlik gibi birçok liderlik teorisi post-modern liderlik türlerinden kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 395; Koçel, 2015, s. 695; Yeşil, 2016, s. 164). Post-modern liderlik teorilerinin en yenilerinden birisi de dijital liderliktir.

Teknoloji liderliği dijital liderlikten daha geniş bir anlam taşısa da dijital liderlik sadece teknolojinin kullanımını değil; okul kültürünün dönüşümünü sağlamak için bir gerekliliktir (Çelik Şahin, Avcı ve Anık, 2020, s. 272). Dijital liderlik, okul kültürünü teknoloji yoluyla değiştirmek ve geliştirmek için işe koşulan zihniyet, davranış ve becerilerin dinamik bir bileşimini içerir. Dijital liderler, liderliklerini ve profesyonel pratiklerini geliştirmek için Web 2.0 teknolojisini araç olarak kullanırlar. Birçok Web 2.0 teknolojisi ücretsizdir ve işbirliği, iletişim, yaratıcılık ve küresel farkındalık gibi gerekli beceri setlerini işe koşturmak için kullanılmaktadır (Sheninger, 2014, s. 40). Web 1.0 sadece görünmeye imkan sağlarken Web 2.0 başkaları tarafından görünmek, bir topluluğa üye olmak ve bir topluluğun parçası olmak gibi daha farklı imkanlar da sağlamaktadır. Bu durum aynı zamanda bireyler için gizlilikten açık olmaya doğru önemli bir adım da olmuştur. “Web 2.0 uygulamaları ya da Web 2.0 teknolojileri” olarak bilinen çağımızın yeterliliklerinin bireylere aktarılmasına katkı sağlayan dinamik web teknolojileridir. Dinamik web uygulamaları; sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım ortamları, anlık mesajlaşma uygulamaları, sanal müzeler, Google Earth, podcasting, wikiler, web günlükleri ve haber sağlayıcıları (RSS) olarak sınıflandırılmaktadır (Goutes, 2014, s. 20; Korucu ve Çakır, 2015). Web 2.0 ile web ortamları etkileşimli hale gelmiştir, içeriklerin üretimi kolaylaşmış ve hızlı güncellenebilir hale gelmiştir. Web ortamlarındaki içeriklere istenilen zamanda ulaşılabilir. Bu durum web ortamlarının önemli bir öğrenme platformu olmasını sağlamıştır (Korucu ve Karalar, 2017, s. 457). Web 2.0 araçlarının kalıcı öğrenmeyi artırma, eğitim ve öğretim sürecini daha etkin hale getirme, kavram öğretimini kolaylaştırma, öğretme ve öğrenme sürecini kolaylaştırma, eğitim ve öğretimde verimliliği artırma gibi önemli etkilerinin olabileceği Korucu ve Yücel (2015) tarafından vurgulanmaktadır. İnternet alanında yaşanan gelişmeler anlamsal (semantik) web de denilen Web 3.0 teknolojisini ortaya çıkmasını sağlamıştır. Web 3.0 internetin

kısmen yapay zeka da kullanılarak yenilikler getirmesini sağlamış internetin kişiselleşmesine neden olmuştur. Web 3.0 teknolojisi internetin kişilere özel hizmetler sunmaya başlamasını sağlamıştır (Aghaei, Nematbakhsh ve Farsani, 2012, s. 5; Bektaş, 2012, s. 28). Web 4.0 teknolojisinde ayrıca arttırılmış gerçeklik, şeylerin interneti ve yapay zekanın etkin bir biçimde kullanılması beklenmektedir (Aghaei, Nematbakhsh ve Farsani, 2012, s. 8). Web 4.0 da fiziksel gerçekliğin dijital görünümünden doğan, ebedi ve sürekli bir çoklu kullanıcı ortamının gerçek ötesi bir evrenini ifade eden Metaverse uygulaması ile ortaya çıkmıştır (Mystakidis, 2022, s. 486). Geleceğin örgütlerinde Web 3.0 ve Web 4.0 gibi dijital teknolojilerin etkin bir şekilde kullanılması dijital liderlerden beklenen yetenekler olacaktır. Dijital teknolojileri kullanmak 21. yüzyılda başarılı olmak için çok önemli bir beceridir. Okul liderleri eğitim öğretimi stratejik bir şekilde desteklemeli, okul kültürünü şekillendirmeli, bugünün okullarında teknolojik inovasyonu dahil ederek ve sahiplenerek gelecek için bir vizyon oluşturmalıdır (Sheninger, 2014). Buna ek olarak Toplum 6.0'ın tartışıldığı 21. Yüzyılda başarılı öğrenciler yetiştirmek için; eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık, inovasyon gibi becerileri öğrencilerine kazandırmalıdır (Spector, Ifendhaler, Sampson ve Isaias, 2014, s. 18; TBD, 2021).

Dijital liderlik, bir okulun kültürünü, öğrencilerin yaratıcılıklarını açığa çıkaracak bir kültüre dönüştürmek için bir arayış ve bir çağrıdır, böylece kavramsal ustalık sergileyen öğrenme eserleri yaratabilirler. Ayrıca dijital liderlik eğitim, kariyer ve henüz yaratılmamış olan işlerde başarılı olmak için öğrencilere bilgi, beceri ve güven kazandırmaktır. Öğretmenler, öğrenciler, ağlar, bağlantılar, medya, kaynaklar ve araçlar; bireysel öğrenenlere, eğitimcilere ve hatta toplumsal ihtiyaçlara cevap verme potansiyeline sahip eşsiz bir varlık yaratmaktadır (Gerstein, 2013; Pagatpatan, 2019). Dijital liderler dijital teknolojiyi çok iyi kullanmayabilirler ancak dijital alanda yüksek yetkinliğe sahip kişileri örgütün hedeflerini gerçekleştirmede yönlendiren liderler de dijital liderlik ruhuna sahip liderlerdir (Asri ve Darma, 2021, s. 98). Dijital çağda bu ruha sahip okul müdürleri okulun teknoloji yoluyla dönüşümünü teşvik edebilmeli ve yönetebilmeli, sürdürülebilir bir dijital öğrenme kültürü oluşturabilmeli, teknolojiye dayalı profesyonel gelişimi desteklemeli, dijital liderlik ve yönetim sağlamalı, bu bağlamda sosyal, etik ve yasal konuları kolaylaştırmalı ve yönetilebilir kılmalıdır. Okul müdürleri; öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını, öğretim etkinliklerini, öğrencilerin akademik başarılarını teknoloji yoluyla geliştirmek için öğretmenlere rehberlik etmelidir

(Zhong, 2017, s. 37).

Dijital yerli olarak tanımlanan 21. yüzyılın gençleri sanal ortam ile uyum içinde oldukları varsayılmakta ve onların bu bağları doğal karşılanmaktadır. Ancak bu durum okullara önemli bir görevin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Öğrenciler internet teknolojilerini her ne kadar benimsemiş olsalar da teknolojiyi kullanma becerileri oldukça yüksek olsa da iyi bir rehberlik yapılmadan amatör bir bilgi ve iletişim teknolojileri kullanıcıları olarak kalacaklardır. Gençlerin dijital kültürde uygun bir gelişim göstermeleri için doğru bir biçimde desteklenmeleri gerekmektedir. (MEB, 2020, s. 4). Benson (2018, s. 86) örgütlerin üniversite mezunu öğrencilerden en önemli beklentilerinden birisinin de teknolojinin etkin kullanımı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden sadece cep telefonlarından sosyal medya, video izleme platformları gibi eğlence içeren ortamlarda değil veri hazırlama, istatistik programlarını kullanma gibi farklı beceriler de beklenmektedir.

Dijital liderliğin tanımı konusunda alanyazında farklı görüşler olsa da dijital liderlik tanımlarında liderlerin teknoloji kullanımı, örgütün dijitalleşmesi ve örgüt kültüründe oluşturacağı dönüşüme vurgu yapılmaktadır. Zeike, Bradbury, Lindert, ve Pfaff, (2019, s. 2) dijital liderliğin iki boyutta değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. Bunlardan ilki dijital okuryazarlık, dijital yeterlilikler gibi becerileri, davranışları kapsarken diğeri ise dijital dönüşümün yönetilmesini kapsayan yüksek liderlik yeterlilikleridir. Dijital liderlik, öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ve eğitim teknolojisinin kullanımıyla kavramları uygulama ve uygulamada aktif olarak yer aldıkları okulları heyecan verici ve teşvik edici öğrenim kurumlarına dönüştürmekle ilgilidir (Sheninger, 2014). Oberer ve Erkollar (2018, s. 6) dijital liderliği inovasyona yoğun bir ilgi göstererek, hızlı, çapraz hiyerarşik, takım odaklı işbirlikçi bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Miller (2018, s. 46) dijital liderliği teknolojinin yaygın bir şekilde kullanılmasıyla başkalarının yaşamlarını, refahlarını ve mevcut durumlarını daha iyi hale getirmek olarak tanımlamıştır. Ordu ve Nayır (2020, s. 12) ise alanyazındaki dijital liderliği örgütte sürdürülebilir bir değişim kültürü oluşturmak için yönetsel süreçlerde teknolojiyi etkili kullanarak yenilikçi bir vizyon oluşturmak şeklinde tanımlamışlardır. Asri ve Darma (2021, s. 95) da bilgi teknolojilerinin kullanımına vurgu yaparak dijital liderliği; bilgi teknolojilerini kullanarak takipçilerini bir araya getirebilecek liderler olarak tanımlamışlardır. Çelik Şahin vd. (2020, s. 272) dijital liderliğin farklı kavramların bir araya gelerek oluşmasına vurgu yaparak, dijital liderliği; yöneticilik, işletmecilik ve stratejik düşünme gibi

becerilerin dijital araçları bilme ve etkin olarak kullanma becerileriyle harmanlama olarak tanımlamışlardır. Alanyazında geçen bu tanımları incelediğimizde dijital teknolojilerin kullanımı ve liderlik becerilerinin bir araya gelmesiyle dijital liderliğin oluştuğu görülmektedir. Çelen (2020, s. 460)'e göre dijital liderliği oluşturan boyutlar; açıkça tanımlanmış vizyon, beklentileri değişen müşteriler, inovasyon, takım bazlı çalışma, güçlü iletişim, doğru ve en güvenilir verilere ulaşma, ölçme ve kanıtama, eğitim ve geliştirmedir. Bu boyutlar eğitim örgütlerinde liderlik açısından aşağıdaki gibi uyarlanmıştır.



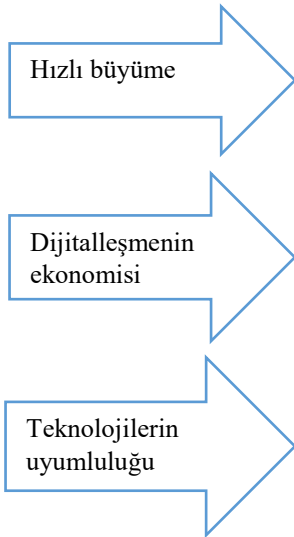
Şekil 2.1. *Dijital liderliğin boyutları (Çelen, 2020, s. 460'den uyarlanmıştır)*

2.1.1. Dijitalleşme ve dijitalleşmenin temel yönleri

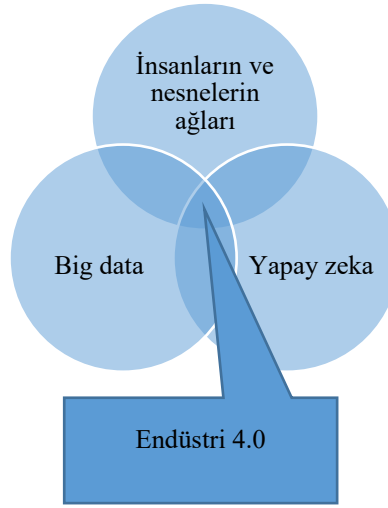
Dijitalleşme, kurumların geçmişten getirdikleri bilgi, beceri, politika, yöntem, strateji gibi birçok kazanımın yetersiz kalmasına sebep olmakta yeni yöntem ve stratejiler belirlemeyi gerektirmektedir (Telli Yamamoto ve Kalaç, 2018, s. 221). Dijitalleşmede ilk olarak örgütler; makine, cihaz, platformlar gibi dijital araçları kullanarak verimliliği ve karlılığı arttırmayı hedeflemektedir (Eryeşil, 2021, s.99). Örgüt dijitalleşme sürecinde aynı zamanda mevcut kurallara ve etik ilkelere de uygun hareket etmelidir (Asri ve Darma, s. 98).

Dijitalleşmenin Temel İtici

Güçleri



Temel Teknolojik Araçlar



İşe Yönelik Sonuçları



Şekil 2.2. Dijitalleşmenin Temel Yönleri (Petry, 2018, s. 210)

Dijitalleşmeyi hızlandıran itici güçler dijital teknolojilerin hızla büyümesini ve dijital teknolojilerin büyümesiyle birlikte performansın da katlanmasını ifade etmektedir. Dijitalleşmeyle birlikte neredeyse marjinal maliyeti oluşması dijitalleşmenin ekonomisini ifade ederken; farklı dijital teknolojilerin birbirinin değerini arttırması ise teknolojilerin uyumluluğunu belirtmektedir.

Dijitalleşme sürecindeki temel teknolojik araçlardan insanların ve nesnelerin ağları insanları ve makineleri internet ve bulut teknolojisi yoluyla birbirine bağlayan

teknolojilerdir. Big data (Büyük veri) teknolojisi ise veri analizi ve ticari öngörüler yapmak için kullanılan bir teknolojidir. Tüm bu işlemleri gerçekleştirmek için yapay zeka da giderek daha önemli hale gelmektedir.

Dijitalleşme süreci şekilde de görüldüğü gibi ortaya konulan ürünler ve hizmetlerden iletişim tarzlarına kadar birçok değişme neden olmuştur. Ayrıca inovatif yaklaşımlar dijitalleşme sonucunda yeni iletişim ve işbirliği yolları, farklı iş yapma modelleri gibi değer üretme ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bunun için de dijitalleşme sonrasında örgütlerin dijital dönüşümlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

Örgütler dijitalleşme aşamasında yeni teknolojinin kullanımı, platformlar, dijitalleştirilmiş dağıtım kanalları ve hatta dijital iş modellerinin entegrasyonu yoluyla verimlilik, üretkenlik, karlılık gibi kavramlara odaklanırlar. İkinci aşamada ise dijitalleşmeden kaynaklanan değişime sadece örgütteki makineler ve iş modelleri değil aynı zamanda örgütteki liderlik biçimi ve örgüt kültürü de ayak uydurmak zorundadır (Bolte, Dehmer ve Niemann, 2018, s. 637). Bu aşamada artık dijital dönüşüm ortaya çıkmaktadır.

2.1.2. Dijital dönüşüm

Dijital dönüşüm, insanoğlunun tüm yaşamında dijital teknolojilerin uygulanmasıyla ilişkili olarak yaşanan değişimleri ifade etmektedir. Bu dönüşüm hız, üretimde esneklik, gelişmiş üretim seviyeleri ve yeni doğmuş iş modelleri ortaya çıkmasını sağlamıştır (Oberer ve Erkollar, 2018, s. 1). Dijital dönüşüm; örgüt kültürü, hizmetler, işlevler, iş modelleri, iş süreçleri, örgüt ekosistemi, ortaklıklar, örgütün tüm paydaşları gibi alanları kapsayan bir süreçtir (Çelen, 2020, s. 449).

Endüstri 4.0'da İnternet ve bulut teknolojisine dayalı bir dönüşüm örgütler için gereklilik olmuştur. Dijital dönüşüm genelde teknolojik yeniliklerle ilgilenen dijitalleşme ile başlamaktadır (Mihardjo ve Rukmana, 2018, s. 832). Dijital dönüşüm kavramının tanımı konusunda bir fikir birliği olmasa da alanyazında karşılaşılan bazı tanımlar aşağıda sıralanmıştır.

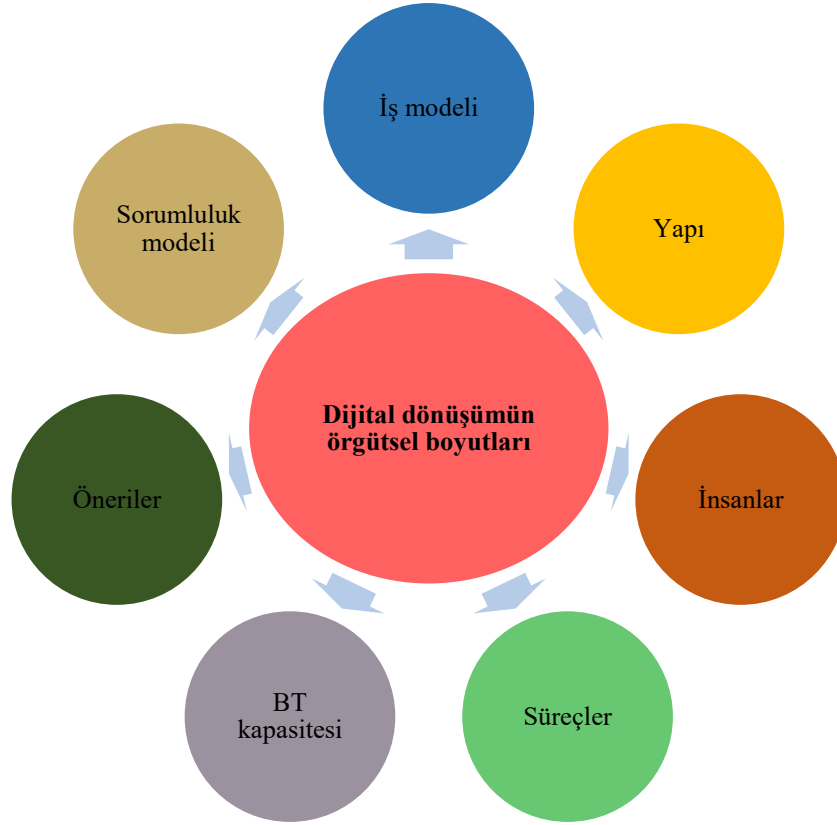
Dijital dönüşüm, dijital teknolojinin hayatın her alanında sebep olduğu ve etkilediği değişikliklerdir ve bu değişiklikler yoluyla yönlendirilen yeni bir iş modelidir. İşin yapılma biçiminin dönüşümüdür ve odağında insan vardır. Bu süreçte iş modellerinin yeniden yapılandırılması ve dijital teknolojiler yoluyla yeni değerler yaratılmaktadır (Telli Yamamoto ve Kalaç, 2018, s. 230). Bozkurt, Hamutoğlu, Kaban, Taşçı, ve Aykul

(2021), dijital dönüşümü dijital teknolojileri kullanarak yeni fırsatlar ve değerler yaratma; sosyal yapıları dijital teknolojilerle güçlendirme ve daha verimli hale getirme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu dönüşümün insan, süreç ve teknoloji adaptasyonu olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu vurgulamışlardır. İnsan bu bileşenlerin öznesi, teknoloji ve süreç yüklemidir. Sainger, (2018, s.3) dijital dönüşümün örgütsel değişimle ilgili olduğunu ve değişimin liderliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Örgütün değişim sürecinde mevcut durumu ve gelecekte olması istenen pozisyonun arasındaki fark örgütün ne kadar dönüşüme ihtiyacı olduğunu belirleyen faktördür. Burada insanları bu dönüşüm sürecine yönlendirecek ve okulun teknoloji adaptasyonunu sağlanması için öncülük gereken okulun lideridir. Bunun yanında okulun dijital dönüşümünü sağlamak amacıyla lider, okulun dijital vizyon ve strateji ile dijital olgunluğunu sağlamalı ve sonrasında bu vizyonu gerçekleştirme yolunda takipçilerini, teknoloji tekliflerini, katılım modelini, yapısını ve iş yapma modelini yerleştirerek yönetmeyi başlatan bir rol üstlenmelidir (Özmen, Eriş ve Süral Özer, 2020, s. 63). Örgütler de dijital dönüşüm projeleri hakkında bilgisi olan ve aynı zamanda bu konuda yetersiz kalmaya başladığında daha yetkin kişilere liderliği bırakabilecek duygusal zekası yüksek liderlere güvenmektedir (Sow ve Aborbie, 2018, s. 3).

Sow ve Aborbie (2018, s. 141) dijital dönüşümün unsurlarını şu şekilde belirtmiştir;

- İşin gelecekteki yönünün belirlenmesi,
- Dönüşümü yönlendirecek liderlerin seçilmesi,
- Paydaşların dönüşüme ikna edilmesi,
- Örgütün dijital çağda nasıl rekabetçi bir konumda olması gerektiğinin belirlenmesi,
- Dönüşüm sırasında kararların nasıl alınması gerektiğinin belirlenmesi,
- Dönüşüm için gerekli olan finansmanın sağlanması,
- Örgütün bu çabayla başarılı olabileceği ve hedeflerini etkin bir şekilde gerçekleştirebileceği alanların belirlenmesi.

Ayrıca Sainger (2018, s.4) dijital dönüşümün boyutlarının iş modeli, yapı, insanlar, süreçler, bilgi teknolojileri (BT) kapasitesi, öneriler ve sorumluluk modeli. Bu boyutlardan birisinin dahi eksik olduğunda dönüşümün sağlıklı olmayacağını vurgulamıştır ve şu şekilde görselleştirmiştir.



Şekil 2.3. Dijital dönüşümün örgütsel boyutları

Zhong (2017, s. 36) okulların dijital dönüşüm sürecinin iki adımda gerçekleştiğini belirtmiştir. Birinci adımda okul müdürlerinin teknolojinin önemini kavradıktan sonra okul yönetiminde teknolojiyi kullanarak model olacaklar ve bütün paydaşlar teknoloji kullanımının sonuçlarının farkına varacaktır. Bunun sonucunda okulda dijital öğrenme ortamları oluşturulacaktır. İkinci adım ise öğretmenlerin dijital öğrenme ortamlarının kullanımı ile ilgili yeterliliklerinin geliştirilmesi sürecidir. Bu süreç öğretmenlerin öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarını anlayabilmeleri için zorunlu olmalıdır. Dijital öğrenme fırsatları ve dijital öğrenme toplulukları öğretmenlerin yararlanabileceği iki önemli kaynaktır. Dijital öğrenme fırsatları dijital ortamlarla ilgili profesyonel destek verebilecek kişi veya kaynakları ifade ederken dijital öğrenme toplulukları öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri grupları ifade etmektedir. Bu topluluklar hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda oluşturulabilir. Bu süreçte okul müdürlerine düşen önemli görevlerden birisi de sadece donanıma odaklanmamalıdır, öğretmenlere yararlanabilecekleri uygulamalı kaynaklar sağlamalıdır.

Bu süreç çalışanlardan talep edilen yetkinlikleri de değiştirmiş artık dijital okuryazarlık becerilerine sahip çalışanlar öne çıkmaktadır. Tabii ki bu sürecin sonucunda örgütleri yöneten liderlerden de beklenen beceriler değişmiştir. Dijital liderlerin özellikleri de klasik yöneticilik anlayışına sahip liderlerden farklıdır.

2.1.3. Dijitalleşme ve dijital dönüşüm arasındaki farklılıklar

Dijitalleşme ve dijital dönüşüm kavramları alanyazında birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Dijitalleşme örgütte iç ve dış etmenler sebebiyle meydana gelen dijital araç ve gereçlerin temini ve işe koşulmasını içerirken; dijital dönüşüm ise örgütün köklü bir değişimle hizmet verdiği bütün süreçlerde vizyonunun, hizmet kalitesinin, verimliliğinin vb. faktörlerin dijital çağın gerektirdiği şekilde dönüşmesini ifade etmektedir.

Dijitalleşme, birçok örgütün hizmet verme biçimini değiştiren bir süreç olsa da asla bir örgütün dönüşmesini sağlamamıştır. Bir örgütün dönüşmesini veya değişmesini sağlayacak olan şey örgüt liderinin örgütün ihtiyaçları ile dijitalleşmesini sağlayacak vizyonu ve karar verme biçimidir. Örgütlerde her zaman değişime direnen bireyler ya da gruplar olacaktır. Örgütte bu direnci kırması gereken kişi örgütün lideridir. Dijitalleşme bir örgütün değişimini tek başına sağlayacak bir değişken değildir. Örgütün lideri örgütte uygun çevre ve kültürü oluşturarak teknoloji yoluyla değişim yönetilmeli ve değişime uyum sağlanmalıdır (Sainger, 2018 s. 2-5).

2.1.4. Dijital liderlerin özellikleri

Dijital liderlerde bulunması gereken en temel özellik dijital okuryazarlık becerileridir. Dijital okuryazarlık; bilgi edinmek, öğrenmek, bağlantı kurmak ve çalışmak için bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaktır. Dijital okuryazarlık müfredatın sadece teknolojiyi kullanmakla ilgili boyutlarıyla ilgili değildir. Dijital okuryazarlık; sadece tarih hakkında bilgi almakla değil aynı zamanda tarihle ilgili bilgilerin nasıl alınacağı ile ilgilidir. Dijital topluma uyum sağlamak ve buna uygun öğrenciler yetiştirmek için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de bu becerilere kesinlikle sahip olmaları beklenir. (MEB, 2020, s. 5). Dijital okuryazarlık, genel olarak kullanıcıların teknolojiyi kullanarak bilgiyi bulma, değerlendirme, organize etme, geliştirme becerileri ve teknolojik olarak zengin ortamlarda bu becerileri kullanarak sorunları çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Leu, Kinzer, Coiro, Castek, ve Henry, 2017, s. 6).

Toduk (2017), dijital liderlerde bulunması gereken sekiz özelliği şu şekilde açıklamıştır.

1. Sahicilik: Liderlerin inandırıcılıklarını gösterebilmeleri için yapaylıktan uzak durup doğal davranmaları gerekir. Dijital çağ öncesinde insanlar, özel hayatında ve iş hayatında birbirinden çok farklı karakterlere dönüşebiliyorlardı. Çünkü, bu iki dünya birbirinden çok farklıydı. Ancak sosyal medya bu iki hayat arasındaki duvarı kaldırmıştır. Bu nedenle, yöneticiler sahte davranışlardan vazgeçmelidir.
2. İlham vermek: Dijital çağdaki liderlerde olması gereken en önemli özelliklerden birisidir. Takipçilerine ilham verebilen bir lider yeni fikirlerin doğmasını sağlar.
3. Vizyon: Vizyon çalışanlarla birlikte belirlenmelidir. Katılımcı bir anlayışla belirlenen vizyona bütün çalışanlar sahip çıkacaktır.
4. Adalet: Liderlerin çalışanlara eşit değil adil davranabilmesi önemli. Bütün çalışanların aynı saat dilimlerinde çalışması adil olduğunu göstermez. İşini kısa sürede bitirme başarısını gösterenlere, işini bitirdiği saatte çıkma hakkının verilmesi adil oluyor. Dijital çağda liderlerin kişiye özel hareket etmesi gerekmektedir.
5. Ters mentörlük: Dijital liderler bilgileri olmadıkları konularda çalışanlardan bilgi almaları gerekir. Örneğin; kodlama konusunda bilgisi olmayan bir lider bir çalışandan kodlama eğitimi alabilir.
6. Kişileştirme: Yöneticiler, bireyler arasındaki farklılıkları görmeli, bireylerin ihtiyaçlarına göre çalışanlarını ayrı ayrı değerlendirmelidir. Liderler artık tek tek bireyleri yönetmeli ve yönlendirmelidir.
7. Yenilikçilik ve girişimcilik: Liderler yenilikçi ve girişimci olmalıdır. Aynı zamanda çalışanlar da örgüt içi girişimci olmak için teşvik edilmelidir.
8. Bilgili olmak: Liderlerin daha önce her şeyi bilmesi beklenirken bilgi üretimi çok hızlı olduğu için liderlerin her şeyi bilmesi mümkün değildir. Liderler yapılacak bir işte bilgisi yoksa ekibiyle birlikte yapmalıdır.

Sheninger (2014)'a göre eğitim alanındaki dijital liderliği oluşturan yedi özellik şu şekildedir;

1. İletişim: Dijital liderler paydaşlarla ilgili bilgiyi farklı yollarla paylaşmaktadır. Gazete ilanı veya internet sitesi gibi tek yönlü iletişim araçları yerine açık sosyal medya hesapları gibi iki yönlü iletişim sağlayan araçlara yer verilmelidir.
2. Halkla İlişkiler: Dijital liderler kendi hikayelerini kendileri anlatmalıdır. Başkalarının anlattığı hikayeler olumlu olmayabilir. Dijital liderler içeriğini kendilerinin belirlediği açık sosyal medya hesapları kullanarak halkla ilişkiler çalışmalarını yapmalıdır.

3. Markalaşma: Liderler sosyal medya hesaplarını kullanarak okul kültürünün olumlu yönlerini ön plana çıkaracak paylaşımlarda bulunurlar. Bu çalışma okula gelecek potansiyel öğrencilerde olumlu izlenim bırakır.

4. Öğrenci katılımı/öğrenmesi: Dijital liderler öğrencilerin eline gerçek yaşam araçlarını vermeli ve kavramsal ustalığı göstermek için öğrenme eserleri yaratmalarına izin vermelidir. Bu; iletişim, işbirliği, yaratıcılık, medya okuryazarlığı, küresel bağlantı, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi toplumun ihtiyaç duyduğu önemli beceri setlerine odaklanan önemli bir pedagojik aşamadır.

5. Profesyonel gelişim / büyüme: Dijital liderler kendilerinin ve ekibin eksikliklerini dijital araçları kullanarak giderebilir, profesyonel gelişimlerini sağlayabilir.

6. Öğrenme ortamlarını ve çevreyi yeniden tasarlama: Liderler öğrencilerin dijital dünyaya daha çok ulaşabilmelerini sağlayacak okul ortamını oluşturmak için vizyon ve stratejik plan geliştirmelidir. Bunu yapabilmek için okul liderleri; Kendi cihazını getir, tersyüz edilmiş eğitim, oyunlaştırma, karma eğitim, maker atölyesi, sanal öğrenme gibi inovatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

7. Fırsat: Dijital liderlerin sürekli olarak mevcut programları, kaynakları ve profesyonel gelişim için farklı yollar bulması önemlidir. Dijital liderler teknoloji yoluyla bağlantılar kurar ve okul kültürünün farklı alanlarını geliştirmek için fırsatları değerlendirir.

Dijital çağda giderek büyüyen bilgi üretimi örgütler için şeffaflık kavramını ön plana çıkarmıştır. Bilgi odaklı şeffaflık anlayışı, gücün elde edilme şeklini değiştirmiştir. Artık örgütlerde güç birden fazla paydaşla birlikte hareket ederek belirsizliğin çözülmesiyle elde edilmektedir. Bu durum da örgüt liderlerinin dijital ortamlarda örgütüyle ilgili tartışmaları takip etmesini zorunlu kılmaktadır. Örgütle ilgili olumsuz durumlardan haberdar olmak ve bunlara çözüm bulmak ancak dijital araçları kullanarak gerçekleştirilebilir. Dijital lider de bulunması gereken özelliklerden birisi de kuşkusuz şeffaflıktır. (Özmen vd., 2020, s.58-59).

Chhabra (2020) de dijital liderlerin özelliklerini şu şekilde açıklamıştır;

- 1- Neofilidirlir: Etkili dijital liderler yeni deneyimler yaşamaya ve yaratmaya oldukça isteklidirler. Rutin ortamlarda bile yeniliği başlatırlar ve sürdürürler.
- 2- Hem icat eder hem kopyalarlar: Nerede kopyalayıp nerede doğaçlama yapacaklarını iyi bilirler.
- 3- Endüstriyel sınırlardan kaçınırlar: Örgüt için oluşabilecek açık olmayan tehditlerden kaçınırlar. Endüstriler arasında boşlukları ve eksiklikleri (beyaz alan düşüncesi) görürler.

- 4- İnovasyon yaratıcılıktan daha önemlidir: İki kavram birbiriyle karıştırılmamalıdır. İnovasyon yeni bir fikri ticarileştirme, meydan okuma, işbirliği yapma ve inşa etme yetenekleriyle arttırılmış yaratıcılıktır.
- 5- Yüksek AQ'ya sahip takımlar inşa ederler: Adversity Quotient (AQ) bir insanın hayatındaki olumsuzluklarla mücadele yeteneğini tanımlamaktadır.
- 6- Dijitali asla sonuç olarak görmezler: Bütün hizmetler ve ürünler dijitalleşse de dijital liderler dijitali sonuç olarak değil araç olarak görürler. Dijitalin ötesinde çıktılara odaklanan bir vizyon yaratırlar.
- 7- Hem kendileri hem de takipçileri dijitalle meraklıdırlar: Başarılı dijital liderler işlerinin üzerine inşa edildiği teknoloji konusunda derin bir anlayışa sahiptirler. Örgütte merak takdir edilir ve bunun iş konusunda stratejik bir avantaj olduğu kabul edilir.

Chabra (2020), dijital liderliklerini geliştirmek isteyenlere bu vasıflardan bir ya da iki tanesiyle başlamalarını, hepsini aynı anda başlatmanın mümkün olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca başarılı dijital liderlerin olasılığı düşük senaryolara karşı uyarlanabilir esnek yetenekler geliştirirler. Sürekli inovasyon sağlamak için risk benimsenmeli, örgüt içindeki ekipler yeni ve yıkıcı fikirler ortaya çıkarmaya yönlendirilmelidir.

Korn Ferry Enstitüsü (2018) başarılı dijital liderleri inceledikleri çalışmalarının sonucunda dijital liderliği üç boyutta değerlendirmişlerdir. Bunlar; kişisel özellikler (traits), yetkinlikler (competencies) ve faktörler (drivers)'dir. Kişisel özellikler bireylerin bazen gözlemlenmesi zor olan kişisel davranışlar; diğer taraftan yetkinlikler ise işte başarı için gözlemlenebilir beceri ve davranışlardır. Faktörler ise kişinin tercihlerini etkileyen derin içsel değerler, motivasyonlar ve arzulardır. Enstitü çalışmasında bu üç temel özelliği destekleyen 13 alt özellik olduğunu vurgulamıştır. Tablo 2.1'de Korn Ferry Enstitüsünün belirlediği dijital liderlik özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.1. Korn Ferry Enstitüsü (2018) Dijital Liderlerin Özellikleri.

Kişisel Özellikler	Yetkinlikler	Faktörler
<u>Merak</u> Sorunları özgün bir biçimde ele alır ve karmaşık bilginin içindeki şablonları görür, derin anlamın peşinde koşarlar.	<u>İnovasyonu geliştirme</u> Örgütün başarılı olması için yeni ve daha iyi yollar bulurlar.	<u>Bağımsızlık</u> Girişimci bir yaklaşım ve sınırlı örgütsel zorlamaları tercih ederler.
<u>Risk Alma</u> Kısıtlı bilgiye dayanarak risk almaya ya da taraf tutmaya isteklidirler.	<u>Belirsizliği yönetme</u> İşler belirsiz ya da gelecek yönü net olmadığına bile etkili bir şekilde yönetirler.	<u>Yapı</u> Asimetrik, yapılandırılmamış iş ortamlarını tercih ederler.
<u>Uyarılma yeteneği</u> Beklenmedik yön ya da yaklaşımlara karşı sakinlerdir.	<u>Stratejik vizyon</u> Gelecekteki olasılıkları görebilir ve onları önemli ilerleme sağlayacak stratejilere dönüştürebilirler.	<u>Mücadele</u> Zorlu engellerin karşısında başarı ile motive olurlar.
<u>Belirsizliğe karşı hoşgörü</u> Belirgin bir yönü veya anlayışı engelleyen belirsiz, üstü kapalı ya da çelişkili bilgiye karşı sakinlerdir.	<u>Bağlama ve ilham verme</u> Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmak amacıyla insanların motive olduğu bir iklim yaratabilirler.	
<u>Güven</u> Olumlu sonuçları etkileyebileceklerine inanırlar.	<u>Sonuçları yönetme</u> İstikrarlı bir biçimde zor şartlar altında bile sonuç alırlar.	

2.1.5. Dijital yeterlilikler çerçevesi

Dijitalleşmenin hayatın bütün alanlarına yansımaları bireyleri dijital araçları kullanmaya zorlamaktadır. 21. Yüzyılda dijital araçları kullanma yeterliliğine sahip olmayan kişiler ayakta kalmakta zorlanmaktadır. Avrupa Birliği, AB vatandaşlarının dijital yeterlilikleriyle ilgili çalışmasında AB vatandaşlarının %40'ının dijital becerilere sahip olmadığını, bu becerileri eksik olanların %42'sinin de işsiz olduğunu ortaya koymuştur. Avrupa Birliği Komisyonu dijital toplumda bireylerin sahip olması gereken dijital yeterlilik becerilerini 5 alanda 21 beceriyle (Digcomp) ortaya koymuştur. Bu yeterlilikler şu şekildedir (Avrupa Birliği Komisyonu, 2016).

- a) Bilgi ve Veri Okuryazarlığı
 - Veriyi, bilgiyi ve dijital içeriği arama, göz atma ve filtreleme,

- Veri, bilgi ve dijital içeriği değerlendirme,
 - Veri, bilgi ve dijital içeriği yönetme.
- b) İletişim ve İşbirliği
- Dijital teknolojiler yoluyla etkileşim,
 - Dijital teknolojiler yoluyla paylaşım yapma,
 - Dijital teknolojiler yoluyla vatandaşlık görevini yerine getirme,
 - Netiket (İnternet Etiği),
 - Dijital kimliği yönetmektir.
- c) Dijital içerik üretimi
- Dijital içerik geliştirme,
 - Dijital içeriği bütünleştirme ve yeniden hazırlama,
 - Telif hakkı ve lisanslar,
 - Programlama.
- d) Güvenlik
- Araçları koruma,
 - Kişisel veri ve özel yaşamı koruma,
 - Sağlık ve esenliği koruma,
 - Çevreyi korumak.
- e) Problem çözme
- Teknik problemleri çözme,
 - İhtiyaçları tanımlama ve teknolojik yanıtlar verme,
 - Dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanımı,
 - Dijital yeterlilik eksikliklerini tanımlamak.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2020) da öğretmenlere yönelik hazırladığı dijital okuryazarlık kılavuzunda 7 alanda 45 dijital okuryazarlık yeterlilik çerçevesi belirlemiştir. Bunlar;

- a) Temel teknoloji okuryazarlığı
- Bilgisayarı açma/kapama,
 - Fareyi, dokunmatik ekranı, klavyeyi kullanma,
 - Dosyaları açma, kapama, kayıt etme, basma ve oluşturma,
 - Programları ve uygulamaları bulma, açma ve kapama,
 - E-posta oluşturma ve yollama; eklenti ekleme ve eklentileri okuma,
 - Tarayıcı bulma ve açma, araştırma kutusunu kullanma, sekmeleri açma ve kapama,
 - Çevrimiçi formlara bilgi girme; gezinmek için sekme (tab) tuşunu kullanma,
 - Temel teknolojik sorunları giderme (Ör: Ctrl+alt+del).

b) Bilgi ve veri okuryazarlığı

- İhtiyaç duyulan bilgileri ortaya koyma ve ifade etme,
- Dijital verilere, bilgilere ve içeriğe ulaşma ve alma,
- Kaynağın ve içeriğinin ihtiyaçla ilgi düzeyini değerlendirme,
- Dijital verileri, bilgileri ve içeriği depolama, yönetme ve düzenleme,
- Veri, bilgi ve dijital içeriği gözden geçirme, araştırma ve süzgeçten geçirme,
- İnternette hazırlanan ya da sonradan internete kopyalanan yayınları öğrenmek için dinleme, yayınları dinlerken ve dinledikten sonra verilen görevleri yapma,
- Öğrenmek için video izleme, videoyu izlerken ve izledikten sonra verilen görevleri yerine getirme,
- Sorumlu biçimde çevrimiçi arama yapma, arama stratejilerini kullanma, aramaları geliştirme,
- Hizmetler hakkındaki soruların yanıtlarını araştırma,
- Ürünler ve hizmetler hakkındaki eleştirileri gözden geçirme ve değerlendirme,
- Metin mesajlarını kullanarak iletişim kurma,
- Kişisel web sitesi oluşturma.

c) İletişim ve İşbirliği

- Dijital teknolojiler vasıtasıyla etkileşimde bulunma,
- Dijital teknolojiler vasıtasıyla paylaşma,
- Dijital teknolojiler vasıtasıyla toplumsal faaliyetlere katılma,
- Dijital teknolojiler vasıtasıyla işbirliği yapma,
- Çevrimiçi görgü kurallarına uyma,
- Kendi dijital kimliğini ve itibarını yönetme,
- Kültürel ve dijital nitelikler açısından nesil çeşitliğinin farkında olma, dijital teknolojiler aracılığıyla etkileşimde bulunurken, iletişim kurarken ve işbirliği yaparken bu farkındalıkla hareket etme, blogları takip etme ve bloglarla ilgili yorum yapma, blog oluşturma
- Powerpoint ve prezi gibi programları kullanarak slayt gösterisi oluşturma.

d) İnternet Okuryazarlığı Becerileri

- Uygun bağlantıları seçme,
- Web sitelerindeki ilgisiz bölümleri ayırt etme,
- Yeni pencereler açma,
- Problem çözme ve proje geliştirme,
- Araştırma yapmak, iletişim kurmak ve görevleri yerine getirmek için teknoloji kombinasyonlarını kullanma.

e) Dijital İçerik Oluşturma

- Dijital içerik oluşturmak ve düzenlemek için telif hakkı ve lisansların nasıl uygulanacağını kavrama,
- Bilgi ve içeriği mevcut bilgi birikimi ile bütünleştirme ve geliştirme,
- Bir bilgisayar sistemi için anlaşılır talimatların nasıl verileceğini bilme,
- Dijital içerik oluşturma,
- Dijital içeriği entegre etme ve geliştirme. Telif hakkı ve lisanslar hakkında bilgi sahibi olma.

f) Güvenlik

- Dijital ortamlarda cihazları, içeriği, kişisel verileri ve gizliliği koruma,
- Fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması ile sosyal refah ve sosyalleşmede dijital teknolojilerin rolünün farkında olma,
- Dijital teknolojilerin kişisel ve çevresel etkilerinin ve kullanımlarının farkında olma. Kişisel bilgileri ve mahremiyeti koruma.
- Sağlık ve iyi oluş halini koruma,
- Çevreyi koruma.

g) Problem Çözme

- İhtiyaç ve problemleri tespit etme,
- Dijital ortamlarda kavramsal problemleri ve problem durumlarını çözme,
- Süreçleri ve ürünleri yenilemek için dijital araçları kullanma,
- Dijital dönüşüme ayak uydurma. Teknik problemleri çözme,
- İhtiyaçları ve teknolojik tepkileri tanımlama,
- Dijital teknolojileri yaratıcı biçimde kullanma,
- Dijital yeterlilik eksikliklerini belirleme.

2.1.6. Yöneticiler için ISTE (international society for technology in education) standartları

Uluslararası Eğitimde Teknoloji için Uluslararası Topluluk (ISTE) 2009'da eğitim yöneticileri için standartlar belirlemiştir. Bu standartlar beş başlık altında toplanmıştır;

- a) Vizyoner Liderlik: Eğitim yöneticileri örgüt bütününde mükemmelliği sağlamak ve dönüşümü desteklemek için kapsamlı bir teknoloji entegrasyonu hedefleyen bir paylaşımcı vizyonu teşvik eder ve önderlik yaparlar.
- b) Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Eğitim yöneticileri tüm öğrenciler için titiz, ilgili ve ilgi çekici bir eğitim sağlayan dinamik, dijital çağın öğrenme kültürünü yaratır, teşvik eder ve sürdürür.
- c) Mesleki Uygulamada Mükemmellik: Eğitim yöneticileri, eğitimcileri çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların kullanımı yoluyla öğrenci öğrenimini geliştiren bir mesleki öğrenme ortamını oluşturmaya teşvik eder.

- d) Sistemsel İyileştirme: Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanımı yoluyla örgütü sürekli olarak geliştirmek için dijital çağ liderliği ve yönetimi sağlarlar.
- e) Dijital Vatandaşlık: Eğitim yöneticileri gelişen bir dijital kültürün sorumluluklarını, sosyal, etik ve yasal konuların anlaşılmasında yardımcı ve model olur.

Dijital liderlerde bulunması gereken bu özelliklerin örgüt liderinin bilge bir kişiliğe sahip olması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Bilgelik; bilgili olma, vizyon oluşturma, adil olmak, yeniliklere ayak uydurma, beklenmedik problemlere etkili çözümler bulma gibi özelliklerle çok yakından ilgilidir.

2.1.7. Dijital liderlik ve okullar

Teknolojinin kullanımı 1950'lerden itibaren okul yönetiminin merkezinde olan konulardan birisi olmuştur. 1950 ve 1960'larda telefonun kullanımı, 1970'lerde ses ve video kaydının kullanımı, 1980'lerde faks ve bilgisayar ağlarının kullanımı, 1990'lardan itibaren ise internet ve dijital teknolojilerin sınıf içinde ve dışında kullanımı okul ve eğitim yönetiminin önemli konu başlıklarından birisi olmuştur (Gouseti, 2014, s. 3). 2000'lerden sonra hayatın her alanına dijital teknolojiler ve uygulamalar girmiştir. Hayatın her alanında dijital dönüşüm gerçekleşmiştir ve bu durum 2010'lu yıllarda oldukça hızlanarak devam etmiştir. Dijital teknolojilerin eğitimde kullanımının önemi artarak devam etmiştir. Dijital araçların çeşitlenmesi ve eğitimciler tarafından eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımı da yaygınlaşmıştır (Gouseti, 2014, s. 28). Bu dönüşüm hem okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi hem de okulun yönetilmesi konusunda önemli değişiklikler oluşmasına sebep olmuştur. Artık okul bilginin aktarılmasını rol edinen değil bilgiye ulaşmak için rehberlik eden, doğru bilgiye ulaşmak için yol gösteren bir rol üstlenmektedir. Çünkü dijital yerli olan öğrenciler dijital ortamda çok fazla bilgiye maruz kalmaktadır. Aynı zamanda okulların yönetilmesi süreçlerinde dijital araçların etkin olmadığı hiçbir boyut kalmamıştır. Bu yüzden okullar bu dönüşüme liderlik edecek yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. John Dewey okul ile hayat arasındaki ilişkiyi şu şekilde tanımlamıştır; Okul hayata hazırlık değil hayatın ta kendisidir (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2009, s. 230). Hayatın kendisi olan okulun hayatta yaşanan değişimlerden etkilenmemesi imkansızdır. Okulun en önemli öğelerinden olan öğrenciler de artık dijital çağ öncesi öğrencilerden farklı düşünmekte, farklı şekilde öğrenmeyi tercih etmekte ve farklı yaşamaktadır. Web tabanlı kaynakların becerilerin ve teknolojinin entegre edilmesi, öğrencilerin gerçek dünyadaki sorunları gerçek dünyadaki araçlarla çözmelerine olanak

tanır. Dijital liderlik, sadece öğrenci merkezli değil, aynı zamanda öğrenenlere geleneksel olmayan yollarla kendi anlamlarını ve temel kavram anlayışlarını oluşturma imkânı veren bir öğretme öğrenme kültürü geliştirmeye stratejik bir odak sağlar. Öğrenme sonuçlarının bu araçların kullanımıyla ilişkilendirildiğinden emin olmak her zamankinden çok daha önemlidir (Sheninger, 2014, s. 145).

Dijitalleşme her örgütü değiştirdiği gibi okulları da birçok açıdan değiştirmiştir. Okulun en önemli parçası olan öğrenciler de dijital araçlarla iç içe yaşamaktadır. Dijital çağın öğrencileri de artık daha önceki çağların öğrencilerinden farklıdır. Spector vd. (2016, s. 50) dijital öğrencilerin özelliklerini Tablo 2.2'deki gibi özetlemiştir.

Tablo 2.2. *Dijital Öğrencilerin Özellikleri (Spector vd. 2016, s. 50).*

Boyutlar	Detaylar
Teknolojiyle büyüme	-Yıllarca internet kullanmak -Her gün internette vakit geçirmek -İnternette kullanmada özgüven -Dijital araçlar kullanmak
Çoklu görevden hoşlanmak	-Ödev vb. şeyler yaparken müzik dinlemekten hoşlanmak -Ödev vb. şeyler yaparken sınıf arkadaşlarıyla netten sohbet etmek -Her zaman birden fazla bilgisayar uygulaması kullanmak -Sınıftan sonra bilgiye ulaşmak için çoklu kaynaklara ulaşmak
Takım çalışmasından hoşlanmak	-Çevrimiçi işbirliği/Sınıf içinde işbirlikçi öğrenme -Çevrimiçi yeni olaylara merak -Çevrimiçi buluşma ve sohbet -Başkalarıyla çevrimiçi paylaşım
Grafiklere yatkın olmak	-Çevrimiçi ve çevrimdışı video izleme -Grafik okumayı okuma parçalarına tercih etme -Açıklama yapmak için resimler kullanma

Okul yöneticilerinin dijital liderler olmaları bu özelliklere sahip dijital yerli öğrencilerin eğitim teknolojilerini doğru kullanmaları için oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin dijital liderlik davranışları öncelikle bir vizyon oluşturmakla başlar, daha sonra bunun için uygun ekosistemin oluşturulması gerekir. Dijital liderlik ekosisteminin oluşturulmadığı okullarda eğitim teknolojilerinin eksik kullanılması, yanlış kullanılması, kötüye kullanılması, eskimiş ve uyumsuz olması kaçınılmazdır. Okul yöneticilerinin dijital liderler olması ise; dijital okuryazarlık becerilerine sahip dijital vatandaş olmuş bireyler yetişmesini sağlar, aynı zamanda öğrenme kayıplarını da en aza indirir (Prensky, 2001, s. 1; USA Department of Education, 2021, s. 1-40). Okullarda dijital dönüşümü sağlamak açısından okul müdürü teknoloji kullanımı için uygun fırsatlar sunmalı ve teknoloji kullanımı için politikalar üretmelidir. Öğretmenler ise öğrencilerin yanı sıra velileri de teknoloji entegrasyonuna dahil etmelidir (Zhong, 2016, s. 41). Sheninger (2014, s. 46) da okul yöneticilerinin bir vizyon geliştirmek için öncelikle öğrencilerdeki, eğitim teknolojilerindeki, teknolojinin sosyal ortamlarda kullanımında yaşanan değişimleri kapsayan eğitim ortamlarındaki değişimin farkına varmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu farkındalıkla birlikte bu değişimlerle ilgili bilgi vermek; öğrenciler için gerekli beceri setlerini edinmeyi hızlandıracak teknolojilere ulaşımı sağlamayı, başarıyı takdir etmeyi inovasyonu desteklemeyi, öğrencilere öğrenme ve başarıya ilhamını kazandırmayı amaçlayan vizyon ve stratejik planın ilk adımı olacaktır.

Hauser ve Koutozos (2010, s. 1) standart temelli dijital okul lideri adlı kitaplarında; teknolojinin okullara etkisini dört ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Bunlar; İletişim, öğretim programı, okul altyapısı ve okul yönetimi. İletişim başlığı altında dijital çağda değişen iletişim tarzına, iletişim araçlarına vurgu yapmışlardır. Öğretim programında gerçekleşen değişimleri açıklarken özellikle artan uzaktan eğitim uygulamalarına ve bunun öğretmen ve öğretmen adayları eğitimlerine etkilerini değerlendirmişlerdir. Okul altyapısı başlığında ise dijitalleşmeyi sağlamak amacıyla okulda yazılım, donanım ve teknolojik altyapının oluşturulması süreçleri açıklanmıştır. Artık okulların sadece dört duvardan oluşmadığını en azından kablosuz internet sağlayacak altyapıya sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Okul yönetimi başlığı altında ise karar alma süreçlerinden, planlamaya ve bütçelemeye yönetimin her alanında dijital çağın değişime sebep olduğu açıklanmıştır.

Etkili okullar oluşturmak için dijital liderlik kaçınılmaz bir liderlik anlayışı olarak eğitim örgütlerinin önünde duran bir gerçeklik halini almıştır. Bu çalışmada eğitim

örgütlerinde dijital liderlik becerileri üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Bunlar; dijitalleşme, dijital dönüşüm, uzaktan ve hibrit eğitimidir. Dijitalleşme; örgütlerin teknolojik gereksinimlerinin karşılanması, örgütte verilen hizmetlerin dijital ortamlar aracılığıyla devam ettirilmesi gibi süreçleri kapsarken; dijital dönüşüm; dijitalleşme sonucunda örgütlerde oluşan değişimlere örgütün ayak uydurması için örgütte oluşması gereken zihinsel uyum sürecini, örgütün buna yönelik atması gereken adımları, ayrıca örgütün diğer örgütlerden farklılaşması için ihtiyaç duyulan inovatif yaklaşımları kapsamaktadır. Uzaktan ve hibrit eğitim ise dijital çağda oluşan çevrimiçi eğitim öğretim ortamlarında veya çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarının birlikte işe koşulduğu şartlarda okul müdürlerinin sorumlu olduğu davranışları kapsamaktadır.

2.2. Dijital Liderlik Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Eğitim Yönetimi alanında dijital liderlik üzerine yapılan araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bu yüzden bu bölümde okul müdürlerinin katılımcı olduğu dijital liderlik, teknoloji liderliği çalışmalarına ve dijital liderlik üzerine bankacılık ve finans sektöründe yapılmış bir araştırmaya yer verilmiştir. Eğitim alanında teknoloji liderliği çalışmaları oldukça fazla olsa da bu çalışmada okul müdürlerine yönelik yapılan güncel teknoloji liderliği çalışmalarına yer verilmiştir.

Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin (2016), okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerini okulun örgütsel öğrenme ve teknolojik altyapısı bağlamında incelemişlerdir. Araştırmaya Maltepe ilçesinde görev yapan 1105 öğretmen ve 58 okul müdürü katılmışlardır. Çalışma sonucunda teknolojik liderliğe yönelik bulgular şu şekildedir; Okul müdürleri en yüksek ortalamayla dijital vatandaşlık davranışlarını, en düşük ise sistematik gelişim faaliyetlerine yönelmişlerdir. Okul müdürlerinin yaşları arttıkça internet kullanma süreleri azalmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin bilgisayar kullanma süreleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında orta düzeyde; internet kullanma düzeyleri ile sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık davranışları arasında zayıf düzeyde ilişki vardır. Çalışmada okul müdürlerinin % 55'inin ileri düzeyde, % 45'inin düşük düzeyde teknoloji liderliği profili sergiledikleri ortaya konmuştur.

Gürsel (2020), okul müdürlerinin teknoloji liderlik yeterlilikleri ile teknoloji ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklemini 326 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri hem genel olarak hem de tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde bulunmuştur.

Okul müdürlerinin teknoloji yeterlilikleri cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre bir farklılık oluşturmamaktadır. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin teknoloji liderliği algıları ile teknoloji ve sosyal medya kullanımları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Hamzah, Nasir ve Wahab (2021), okul müdürlerinin dijital liderliklerinin öğretmenlerin dijital öğretim becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerini ölçmek için teknoloji liderliği ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri ve dijital liderliğin alt boyutlarında düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin öğretmenlerin dijital öğretim becerilerini %30 oranında açıkladığı ortaya konmuştur.

Artüz ve Bayraktar (2021), bankacılık ve finans sektöründe yaptıkları araştırmalarında dijital liderlik algısı ile öğrenen örgüt ilişkisinin bireysel performansa etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya sektörde farklı pozisyonlarda çalışan 193 katılımcı dâhil olmuştur. Araştırmada çalışanların dijital liderlik algısına yönelik bulunan sonuçlar şu şekildedir; 18-30 yaş arası çalışanların dijital liderlik puanları diğer yaş gruplarına göre, ortaöğretim ve daha alt öğrenim seviyesine sahip çalışanların puanları lisans ve daha üst seviye öğrenim görenlere göre, orta seviyede yöneticilik pozisyonunda çalışanların dijital liderlik puan ortalamaları diğer gruplara göre, 0-3 arası kıdeme sahip çalışanların dijital liderlik puan ortalamaları diğer gruplardan daha yüksektir.

2.3. Bilgelik ve Örgütsel Bilgelik

Bu bölümde bilgelik ve örgütsel bilgelik kavramlarına yönelik alanyazına yer verilmiştir.

2.3.1. Bilgelik kavramı

Bilgelik kavramı antik dönemlerden itibaren felsefe ve psikoloji alanında kullanılan bir terimdir. Tarih boyunca bilgelik; zeka, iç gözlem, ahlak, felsefi denge, şefkat vb. kavramların karışımını içeren bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Limas & Hanson, 2004, s. 86).

Kessler (2006, s. 296) ise bilgeliliğin yüksek vizyon, bilgi ve pratik uygulamanın bir sentezi olduğunu düşünmektedir ve bilgili olma ile bilgelik arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır; bilgili bir kişi gerçeklikle desteklenen, gerekçeli doğru inancı taşıyan kişidir,

diğer taraftan bilge bir kişi yaşamın yönetilmesine ilişkin sağlam ve dingin bir yargı kullanımı sergiler. Bilgi sadece yapılabileceklerle ilgilidir oysa bilgelik yapılması gerekeni de dikkate alır. Yani bilgelik yansıtıcı ve sağduyulu pratikte bilgiden üstündür.

Bilgelik, karmaşık problemleri karmaşık ve akılcı çözümler üreterek çözebilme yeteneğidir. Bu yeteneğin ortaya çıkması için bilgi, zeka ve deneyimin sürekli etkileşim içinde olması gerekmektedir (Kaygısız, 2013, s. 134). Baltès vd. (1992, akt; Limas & Hanson, 2004, s. 86) ise bilgeliği yaşamın temel pragmatiği içinde insanın karmaşık ve belirsiz sorunları içeren durumlarda istisnai görüşlere ve yargılara izin veren uzman görüşü olarak tanımlamışlardır. Bierly, Kessler ve Chritensen (2000, s. 601) de bilgeliği istenen hedeflere ulaşmak için bilgiyi en iyi şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlamışlardır. Wright (2006) ise bilgeliğin yeni sorunlara karşı bilgi ve anlayış uygulayarak edinilen deneyimin etkili çözümler bulmak için kullanma becerisi olduğunu belirtmiştir.

Rooney ve Mckenna (2007, s. 114-115) Aristoteles felsefesini temel alarak bilgeliğin beş ilkesini ele almıştır. Rooney ve Mckenna (2007)'nın Bilgeliğin beş ilkesi şekil 2.4'te yansıtılmıştır.

Sebeup ve gözleme dayalı	<ul style="list-style-type: none"> • Gerçekleri ve mantıksal tündengelimli açıklamalar yapabilmek için dikkatli gözlemler yapar • Mantıksal önermelerin doğruluk değerini ve belirginliğini değerlendirir
İnsan deneyiminin akılcı olmayan ve öznel yönlerini kapsayıcı	<ul style="list-style-type: none"> • Duyusal ve içgüdüsel olanı, karar verme ve yargılamanın önemli bileşenleri olarak kabul eder • Bilgeliğin metafizik, hatta ruhsal bir niteliği vardır ki, onu kesinlikle aklın kurallarına bağlamaz • Kişisel içgörü yoluyla kim olduğumuzu ve ne olduğumuzu anlamamın bir yolu olarak deneyim ve geleneğe saygı duyar ve bunlardan yararlanır • Bilgelik yaşamın ve koşulların beklenmeyen olaylarını ve dönemselsel fenomenleri anladığından yöntemle indirgenemez • Bilgelik vizyonerdir çünkü gelecekteki olasılıkları görebilir ve uzun vadeli, stratejik koşulların farkındadır
İnsani ve erdemli sonuçlara yönelik	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgelik, insani olduğu için erdemli, empatik ve hoşgörülüdür
Pratiklik	<ul style="list-style-type: none"> • Sağduyulu ve pratiktir. Mantıklı hareket eder.
Açıkça ifade edilebilir, estetik ve özünde ödüllendirici ve duyguları birleştirir	<ul style="list-style-type: none"> • Yargıları estetik olarak ifade edebilir, bilginin içsel ödülleri ve zevklerini kendi iyilikleri için kabul eder ve uyum sağlar ve mutlu olur • Duygular (duygular) ve bunlara karşılık gelen tutkular (taahhütler ve eyleme geçme dürtüsü) bilgelikte önemlidir. Örneğin, adaletsizliğe duyulan öfke ve insanlık sevgisi, insani iyilik için konuşmaya ve harekete geçmeye yönlendirebilir ve motive edebilir

Şekil 2.4. Bilgeliğin Beş İlkesi

2.3.1.1. Bilgelik modelleri

Bilgelik üzerine yapılan araştırmalar örtük (implicit) bilgelik ve açık (explicit) bilgelik modelleri olarak ayrılmaktadır. Örtük bilgelik modelleri bilgeliğin altında yatan kavramları ya da bilgelikle ilgili ortak yaklaşımları vurgular ve günlük dilde bilgeliğin nasıl tanımlandığını, bireylerin nasıl bilge olarak karakterize edildiğini araştırır. Diğer

tarafından açık bilgelik modelleri ise uzman teorisyenlerin yorumlarına dayanır ve bilgeliğin davranışsal dışavurumlarına yoğunlaşır (Baltes ve Staudinger, 2000, s. 123; Bangen, Meeks ve Jeste, 2013).

2.3.1.1.1. Berlin bilgelik modeli

Baltes ve Staudinger tarafından Max Plunk Enstitüsü'nde (MPI) geliştirilen Berlin Bilgelik Modeli, bilgeliğin uzmanlık ve yaşam boyu gelişim psikolojisinin çeşitli şartlar altında bilgeliğin gelişebileceği temeline dayandığını belirtmektedir (Kaygısız, 2013, s. 116). Baltes ve Staudinger (2000, s. 124), bilgeliği insan gelişiminin ideal son noktası olarak kavramlaştırmaya çalışmışlardır ve bilgeliği; akıl ve erdemin mükemmel bir şekilde harmanlanması olarak etiketlemişlerdir. Model açık bilgelik modellerindedir.

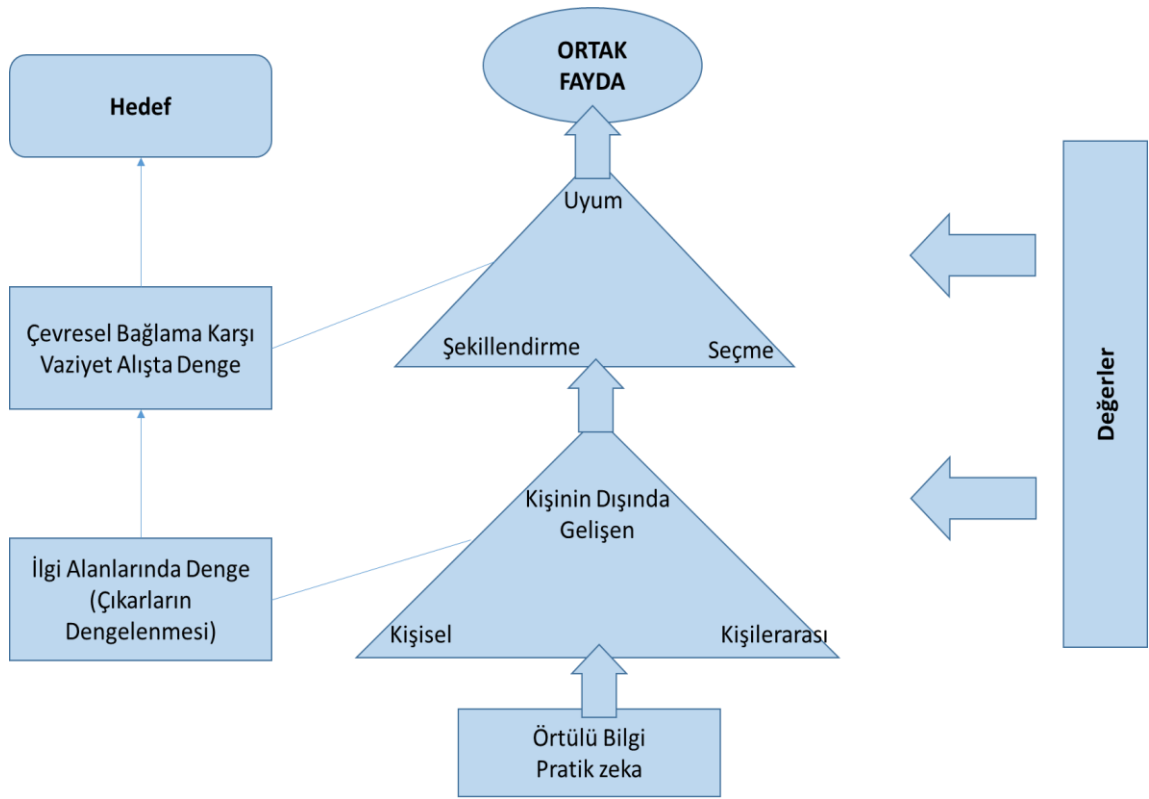
Model, bilgeliğin tespiti için beş davranış ölçütü belirlemiştir. Bu ölçütler sağlanırsa bilgelikten söz edilebileceği belirtilmiştir (Intezari, 2013, s. 28; Kaygısız, 2013, s. 116).

- 1- Hayattaki problemler ile ilgili zengin prosedürel bilgi,
- 2- İnsan doğası ve yaşamsal süreçlerle ilgili zengin olgusal bilgi,
- 3- Birbirleriyle ilişkili ve değişen birçok durumu anlamayı içeren yaşam bağlamsalcılığı, (Örneğin; iş, arkadaş, aile yaşamı, toplum ilişkileri ve etkileşimi)
- 4- Değerlere karşı hoşgörü,
- 5- Birinin bilgisinin sınırlarını da içeren belirsizliklerin ele alınışı hakkındaki bilgidir.

2.3.1.1.2. Sternberg bilgelik modeli

Denge Modeli'ne göre bilgelik kişinin zekasını bugün ve yarın kamu yararı için kullanması olarak tanımlanmaktadır. Modelin temeli, insanların yeni bir fikir üretmek için ihtiyaç duydukları yaratıcılığa; iyiyi-doğruyu ayırt etmeyi sağlayan analitik zekaya; fikirlerine göre davranmalarını ve insanları ikna etmelerini sağlayan pratik zekaya bağlıdır. Zeka ve yaratıcılık bir araya geldiğinde bir ölçüde uzmanlığın gelişmesine ve bilgeliğin açığa çıkmasını sağlamaktadır (Kaygısız, 2013, s. 117). Model bilgeliğin içsel denge, kişilerarası denge ve kişinin dışında gelişen çıkarlar arasında denge ile sağlandığını öne sürmektedir. Sternberg (1998, s. 351)'e göre bilgeliğin uygulamasında örtülü (zımni) bilgi özel bir rol almaktadır. Bilgelik özellikle zor ve

karmaşık durumlarda ne yapılması gerektiği ile ilgili prosedürel bilgidir. Bilgelik ayrıca herhangi bir hedefe değil insanların değer verdiği belirli hedeflere ulaşmaya da bağlantılıdır. Bu hedefler çevreye verilen cevapların (uyum, şekillendirme ve seçim) bir dengesidir. Bu şekilde ilgili paydaşların ortak yararına ulaşılmaya çalışılır. Bilgelik başkalarından doğrudan yardım alarak edinilmez. Kişi bilgeliği resmi talimat yoluyla değil tecrübe yoluyla öğrenir. Resmi talimat kişiye bilgeliği geliştirmesi için yol gösterir (Sternberg, 1998, s. 351).



Şekil 2.5. Denge Teorisi (Sternberg, 1998'den uyarlanmıştır.)

Pratik zekanın altında yatan örtülü bilgi ortak faydaya ulaşmak için; çevreden gelen cevapları şekillendirme, seçim ve uyum yoluyla dengelemek için; kişisel, kişiler arası ve kişinin dışında gelişen çıkarlar arasında dengeyi sağlamak için uygulanır. Değerler, çıkarları ve cevapları dengelemek için insanların örtülü bilgilerini kullanmalarına aracılık eder (Sternberg, 1998, s. 354).

2.3.1.1.3. Üç boyutlu bilgelik modeli

Ardelt (2003, s. 275) 52 yaş üstü 180 yetişkinle nitel ve nicel görüşmeler gerçekleştirerek üç boyutlu bilgelik modelini geliştirmiştir. Bilgeliği oluşturan üç boyut

bilişsel boyut, yansıtıcı boyut ve duyuşsal boyuttur.

Bilişsel boyut kişinin hayatı anlama yeteneğidir; kişinin kişisel ve kişiler arası meselelerle bağlantılı olarak fenomenlerin ve olayların derin anlamlarını ve önemini kavramasıdır. Bu boyut insan doğasının olumlu ve olumsuz yönlerinin, bilginin doğal sınırlarının, hayatın tahmin edilemezliğinin ve belirsizliğinin bilgisini de kapsamaktadır (Ardelt, 2003, s. 278).

Yansıtıcı boyut bilişsel boyutun gelişmesinin ön koşuludur. Hayatın derin anlamı sadece kişinin herhangi bir çarpıtma olmaksızın gerçeği algılamasıyla mümkündür. Bunu gerçekleştirmek için birey öz-farkındalık ve öz anlayış geliştirmek amacıyla fenomenlere ve olaylara birçok farklı bakış açılarıyla bakarak yansıtıcı düşünce ile meşgul olmaya ihtiyaç duyar. Bu uygulama adım adım bireyin benmerkezciliğini ve öznelliğini azaltacaktır, kişinin kendisinin ve diğer insanların davranışlarının motivasyonunu arttıracaktır (Ardelt, 2003, s. 278).

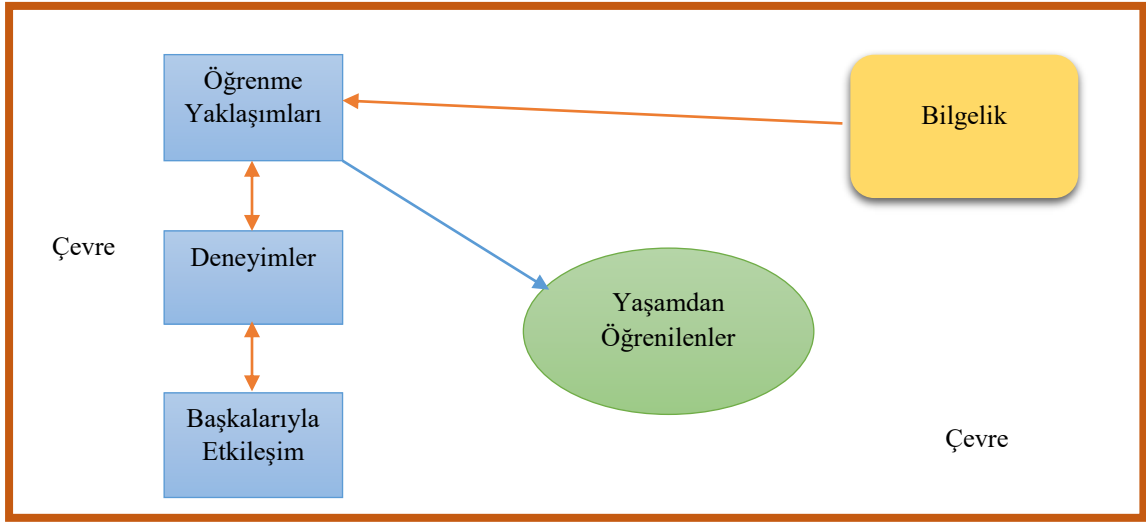
Azaltılmış bir benlik ve insan davranışlarını daha iyi anlamak; insanın başkalarına karşı duygusal hislerini ve tavırlarını arttırabilir ve sempati, merhamet ve sevgi beslemeye yatkınlaştırabilir (Ardelt, 2003, s. 278). Bu özellik bilgeliğin duygusal boyutunu oluşturur.

Bu üç boyut birbirlerinden bağımsız değildir ama aynı da değildir. Gerçeği derinlemesine anlamak (bilişsel boyut), başkalarına karşı sempati ve merhamet duymaktan (duygusal boyut) çok farklıdır. Diğer yandan kişinin bilge olabilmesi için üç boyutu da taşıması gerekir (Ardelt, 2003, s. 279).

2.3.1.1.4. *Brown bilgelik gelişim modeli*

Brown bilgeliğin üniversite öğrencilerinde nasıl geliştiğini araştırmıştır. Bir bilgelik modeli oluşturmak için gömülü teori kullanmıştır. Onun çalışması bilgeliğin nasıl geliştiğini ve hangi durumların gelişmesine yardımcı olduğunu açıklamıştır (Matney, 2015, s. 27). Brown (2002, s.30) bilgeliği altı unsurun bir araya gelmesiyle açıklamaktadır. Bunlar: kendini bilme, başkalarını anlama, muhakeme, yaşam becerileri, yaşam bilgisi ve öğrenmeye istekliliktir. Brown (2002, s.31; Matney, 2015, s. 28) bilgeliğin gelişme sürecinde ise öğrenme yaklaşımı, deneyimler, başkalarıyla etkileşim ve yaşamdan öğrenme süreçlerinden geçildiğini belirtmiştir. Öğrenme yaklaşımı kişinin nasıl öğrendiğini keşfetme sürecini kapsamaktadır. Örneğin; bir öğrenci kütüphanedeki bütün kitapları detaylı bir şekilde okuyarak öğrenirken bir diğeri ise aynı kitaplara göz

atarak öğrenmektedir. Deneyimler, bilgi edinimiyle sonuçlanan her türlü durum ve etkinliklerdir. Başkalarıyla etkileşim ise herhangi bir durumda başkasıyla yapılan anlaşmaları, müfredata bağlı etkinlikleri ve yaşam durumlarını kapsamaktadır.



Şekil 2.6. Brown Bilgelik Gelişim Modeli (Brown, 2002, s. 31).

2.3.1.1.5. Hero(e) modeli

Model Webster (2003)'in ampirik bir çalışması sonucu ortaya koyduğu SAWS (Self Assessed Wisdom Scale) ismini verdiği bilgelik ölçeğine dayanmaktadır. Araştırmacı daha sonraki çalışmasında modelini geliştirerek ve ismini değiştirerek HERO(E) olarak adlandırmıştır. HERO(E) humor (Mizah), Emotional Regulation (Duygusal bütünlük), Reminiscence/reflectiveness (Hatırlama/yansıtma), Openness (Açıklık), Experience (Deneyim) kelimelerinin baş harflerinin kısaltması olarak verilmiştir (Webster, 2014, s. 167). Mizah; başkalarına yakın olma duygusunu, güçlü bir mizah duygusuna sahip olmayı kapsar. Duygusal bütünlük; bütün farklılıklara, ince nüanslara ve insan etkilerinin bütün çeşitlerinin karmaşasına ince bir hassasiyeti içerir. Kabul etmek, kucaklamak ve duyguları kullanmak duygusal bilgeliğin bir ölçütüdür. Hatırlama ve yansıtma; Kişinin geçmişteki ve şimdiki yaşamını değerlendirerek yansıtması; kimlik oluşturma ve sürdürme, kendini anlama, problem çözme ve uyarlanabilir başa çıkma yeteneği gibi birçok değerli psikolojik işleve hizmet eder. Açıklık; alternatif fikirlere, bilgiye, potansiyel çözüm stratejilerine açık olmayı ifade eder. Deneyim; kritik geçişlerin başarılı bir şekilde müzakere edilmesi, önemli problemlere bulunan olumlu çözümler, stresli ortamlarla uyarlanabilir başa çıkma bilgeliğin potası olarak hizmet eder (Webster, 2003, s. 14-15).

2.3.1.1.6. *MORE yaşam deneyimi modeli*

Glück ve Bluck (2014, s. 2) tarafından ortaya atılan teori, bilgeliğin dört bileşeni olduğunu iddia eder. Bu dört bileşen; bireylerin karşılaşmaya yakın oldukları yaşam olaylarını, onları nasıl algıladıkları ve değerlendirdiklerini, zorluklarla nasıl başa çıktıklarını, deneyimleri ne şekilde ve ne kadar entegre ve yeniden entegre ettiklerini etkiler. Bu dört kaynak; Uсталık (Mastery), Açıklık (Openness), Yansıtma (Reflectivity), Duyguları düzenleme ve empati (Emotion regulation and empathy). Teori; bu dört bileşenin yaşam mücadelesinde yardımcı olacağını ve bilgelik geliştireceğini öne sürmektedir. Araştırmacılar bu dört bileşeni şu şekilde açıklamışlardır;

- a) Uсталık hissi; bilge kişilerin karşılaştıkları sorun her ne olursa olsun bu sorunu aşabileceklerine olan inançtır. Bu aldatıcı ve abartılmış bir kontrol kavramına sahip oldukları anlamına gelmez. Yaşamın birçok kontrol olayının kontrol edilemezliğinin mükemmel farkındadırlar, ancak bazı şeylerin tahmin edilemeyeceği ve kontrol edilemeyeceği bilgisiyle çaresiz ya da mağdur hissetmezler (Glück ve Bluck, 2014, s. 7).
- b) Açıklık olgusu; bilge kişilerin her fenomen ile ilgili farklı bakış açıları olduğunu ve her insanın bakış açısından bir şey öğrenmekle ilgilendiklerini, bunun sonucunda daha az yargılayıcı olduklarını ve diğer insanların nasıl olduklarına göre onları nasıl algıladıkları önyargısından daha az etkilenir ve diğer insanların amaçlarının ve değerlerinin kendi amaç ve değerlerinden farklı olmasını kabullenebilir (Glück ve Bluck, 2014, s. 9).
- c) Yansıtıcı davranış; yaşam sorunlarına basit bir bakış açısıyla yaklaşmak yerine karmaşık bir yolla yaklaşmayı ifade eder. Bilge bireyler deneyimleri yansıtır, büyük resmi görmek için çabalar, daha büyük temaları, zaman içindeki gelişimsel bağlantıları ve sorunlar arasındaki ilişkileri tanımlar. Örneğin; bir kişinin mevcut durumunu yorumlarken durumsal ve bağlamsal boyutlarıyla birlikte gelişimsel gidişatını da dikkate alırlar. Bilge kişiler kendi görüşlerini, değerlerini, hislerini ve düşüncelerini sorgulamaya isteklidir (Glück ve Bluck, 2014, s. 10-11).
- d) Duyguları düzenleme/ Empati; bilge bireyler kararsız ve çelişki içinde dahi olsalar kendi duygularını doğru şekilde algırlar ve duruma uygun şekilde yönetirler. Özellikle bilge bireyler olumsuz duygularını bastırmazlar ama bu duygularının üzerinde fazla da durmazlar. Amaçları sığ bir refahı en üst düzeye çıkarmak değil, insan varlığının üzücü ve zor yanlarını da görerek daha dolu bir yaşam anlayışı elde etmektir. Aynı zamanda bu duyguları yönetilebilir kalmaları için sınırlayabilir ve hayatın olumlu yönlerinde zevk alabilirler (Glück ve Bluck, 2014, s. 12-13).

2.3.2. Örgütsel bilgelik

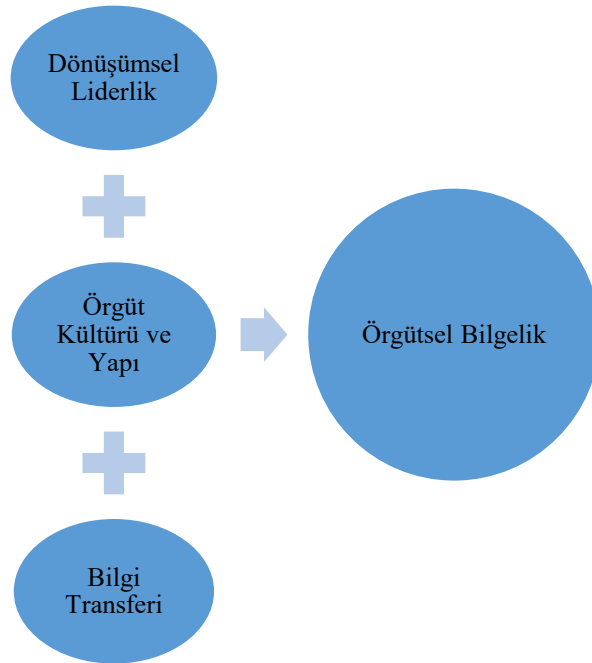
Bilgelik, felsefe ve psikolojinin konu alanı olan kişisel ve sosyal bir kavramdır. Bilgelik; zekâ, deneyim ve bilginin arasında oluşturulan bir sinerjidir. Örgütlerde bu elementler mevcuttur ancak sinerji eksiktir. Örgütlerin ihtiyacı olan zeka, bilgi ve tecrübe arasındaki sinerjiyi destekleyen ve çalışanların her seviyede sinerjiden faydalanmalarına izin veren geliştirilmiş süreçlerdir (Hays, 2008, s. 10).

Örgütlerin içindeki bilge bireylerden beklentiler oldukça yüksektir ve Oden (2011, s. 11) alanyazından şu şekilde derlemiştir:

- a. Erdemli ve vizyonerdir. İş amaçlarına ve hedeflerine açıklık sağlar.
- b. Ahlaki ve etik karar verme sürecini güçlendirir ve bireylerin sadece işleri doğru yapmak yerine doğru işleri yapmasını sağlar.
- c. Performans ya da pozisyonel güçten çok kişilik ve karakterle ilgilenir.
- d. Ürün veya durum bilgisinden daha fazlasına sahip olma, özellikle zor kararlarla ve potansiyel kayıpla karşı karşıya kaldığında büyük resme odaklanır.
- e. Bir durumun teknik, sosyal, kültürel ve etik karmaşasını anlama ve entegre etme, yaratıcı çözümler geliştirme yeteneğine sahiptir.

Örgütsel bilgelik, kurumların etkinliğini ve verimliliğini arttırmakla bağlantılıdır, çünkü gerçekte bilgi sahibi olmak yeterli değildir, çünkü bu bilginin, üretilen bilginin değerini arttırmak için problem çözmeye gerçekten katkıda bulunması gerekir. Örgütsel bilgelik, örgütsel problemlerle karşılaşıldığında bilgi sahipleri arasında işbirliği ile sonuçlanmasını sağlar (Pinheiro, Raposo ve Hernandez, 2010). Kessler (2006, s. 297)'e göre örgütsel bilgelik; örgütlerin sadece bilginin geliştirilmesi ve güçlendirilmesinin üzerine çıkabilmesinin ve bilgiyi etkili ve verimli şekillerde kullanma konusunda daha üst düzey hedefe odaklanabilmesinin yollarını dikkate alır. Oldukça karmaşık, çeşitli, istikrarsız ve birbirine bağımlı olan örgütsel iklimin gerçeklerini yansıtmaktadır. Örgütsel bilgelik, stratejik hareket etmek için bireylerin bilgeliğinin toplanması, aktarılması ve entegre edilmesini ve örgütsel ve toplumsal süreçleri (yapı, kültür, liderlik vb.) içerir. Eğer bir kişi bilge bakış açısıyla örgüte bakarsa ilginç konular ortaya çıkar. Teknoloji bilgeliği destekler mi yoksa engeller mi? İnsan kaynakları yönetimi, örgütsel yapılar, idari uygulamalar, operasyonel kabiliyetlerle örgütsel bilgelikle nasıl ilişkilidir? Bilgeliğin etik ve toplumsal boyutları nelerdir? Bilgelik geliştirilebilir mi ve stratejik olarak bilgelikten faydalanılabilir mi? Bilgelik fikri ve tezahürü kültüre göre farklılık gösterir mi? Bir kişi

bilgeliği öğretebilir mi? Zeleny (2016, s.16) ise örgütsel bilgeliği bilgi, kapasite, temel değerler, ortaklıklar ve ağlar arasında ‘Neden’ sorusunu sorabilmek ve soruyu yanıtlayabilmek olarak tanımlamıştır. Ahmadi Rahimi, Nejadirani ve Bohlooli (2021, s. 371) de örgütsel bilgeliği tanımlarken belirli bir bilginin özel bir durum için değerlendirilmesi, seçilmesi ve kullanılması ifadesini kullanmışlardır. Bierly vd. (2000, s. 609) ise örgütsel bilgeliği pratik örgüt sorunlarının çözümü için bilgi uygulaması olarak görmektedir. Aynı zamanda bireysel bilgeliğin örgütsel bilgeliğe üç yolla aktarılabilirliğini belirtmektedirler. Bunlar Şekil 2-7’de yansıtılmaktadır.



Şekil 2.7. Bireysel Bilgeliğin Örgütsel Bilgeliğe Aktarımı

Örgüt lideri dönüşümsel liderlik becerilerini kullanarak örgütsel kültüre ve yapıya uygun bir şekilde bireysel olarak sahip olduğu bilgiyi örgüte aktararak örgütsel bilgeliği kendi örgütünde hakim kılabilir.

Davenport, De Long ve Beers (1998 Akt: Alagöz ve Ortakarpuz, 2017, s. 105), göz ardı edilemeyecek önemde bulunan ve etkin bilgi yönetimi anahtarlarından sayılan çalışan katılımı, kurum kültürü, demokrasi, liderlik ve öğrenme gibi kurum içi erdemlerin sağlanması gerekliliğini böylece örgütsel bilgeliğin sağlanabileceğini vurgulamaktadırlar. Alagöz ve Ortakarpuz (2017, s. 106), alanyazında yapılan çalışmaları inceleyerek dönüşümcü liderlik, kurumsal sorumluluk, örgüt kültürü ve yapısı, örgütsel yenilikçilik ve değişim, bilgi transferi, öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme, kurumsal

demokrasinin örgütsel bilgeliğin bileşenleri olduğunu belirtmişlerdir.

Nonaka ve Toyama (2007, s. 375-379) ise örgütler için stratejik yönetme açısından Aristoteles'in phronesis (akılcılık) olarak adlandırdığı dağıtılmış bilgelik modelini önermektedirler. Nonaka (2013, s. 13) phronesisini belirli durumlara ve içeriklere doğru yanıtlar verebilme yeteneği olarak açıklamıştır. Örgüt; kendi çevresi (ekosistem) içinde diyalog, pratik ve ortak paydayı işe koşarak hedeflerine ulaşmaktadır ve sonuç olarak ortak yarara ulaşmaktadır. Örgütü hedefe ulaştıracak liderde bulunması gereken altı beceri ise şunlardır: 'İyilik' hakkında yargıya varma becerisi; araştırmacıların 'ba' diye adlandırdıkları bilgi alanını oluşturmak için başkalarıyla bağlam paylaşma becerisi; bazı durumların ve şeylerin özünü kavrama becerisi; dil, kavramlar ve anlatılar kullanarak parçaları evrensel biçimde yeniden inşa etme ve bunun tam tersini yapma; ortak yarara ulaşmak amacıyla kavramları gerçekleştirmek için herhangi bir siyasi aracı iyi kullanma becerisi; istikrarlı bir örgüt inşa etmek için başkalarında phronesis geliştirme becerisi.

20. yüzyılın son on yılı ve 21. yüzyılın başı örgütsel öğrenme çağı olarak tanımlandıysa, 21. yüzyıl da örgütleri geride tutan engeller anlaşılabilir ve aşılabilirse örgütsel bilgelik çağı olarak tanımlanabilir. Bilgelik; bilgi, zekâ ve deneyimden daha büyüktür, üçünün bir araya gelmesi bilgeliği oluşturur. Bu örgütler için de böyledir. Bu üç olgunun nasıl ilişkilendirildiği ve güçlendirildiği örgütler arasındaki farklılığı ortaya koyar. Örgütsel bilgelik, doğru şeyleri yapma yerine şeyleri doğru yapmaya bağlılığı noktasında örgütsel öğrenmeyi aşar. Örgütsel bilgelik acil krizlerle mücadele ederken ve bazen cesaret gerektiren iş mantığı karşısında, çoğunluğun iyiliğini kapsayan temel değerlere bağlılıkta, büyük resmi anlamakta işe koşulur. Bu özden daha büyük bir şeyle özdeşleşmeyi ima eder ve kişinin kendi çıkarları aşıldığında mümkün olan bir anlam kaynağıdır. Örgütsel kar güdüsü ve kişisel çıkarlar; örgütsel bilgelige aykırıdır. Bu aynı zamanda eleştiriye saldırılara da neden olabilecek alışılmadık yollarla düşünme ve hareket etme anlamına da gelebilir. Bilge birey bu kırılganlık kıyafetini iyi giyinir. (Hays, 2007, s. 17).

Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetiminin ilke ve uygulamaları üzerine inşa edilen ancak öğrenmeyi, anlamayı, bağlılığı ve "doğru olanı yapmayı" teşvik ederek onların becerilerini aşan örgütsel bilgelik gayret göstermeye değer bir amaç ortaya koymaktadır (Hays, 2007, s. 17). Bireysel bilgelik de olduğu gibi örgütler de sahip oldukları karakteristik özelliklerinin yanında değer yaratmada en önemli faktör olan yönetsel bilgilerini geliştirdiklerinde örgütsel bilge olarak tanımlanabilirler. Örgütün bilge olma

durumu beklenmedik durumlara akılcı tepkiler verebilmesini; örgütün mevcut ve yeni bilgisini yönetmesini; tüm paydaşlarına karşı, iyi, ahlaklı, örnek davranışlar sergilemesini ifade etmektedir (Kaygısız, 2013, s. 134-135).

Örgütsel bilgeliğin verimini ve etkililiğini arttıracak faktörleri ise North ve Pöschl (2003; Akt. Pinherio vd. 2012 s.4) şu şekilde belirtmişlerdir.

- Örgütün çevresindeki değişimleri teşhis etme ve bu değişimlere hızlı ve etkili bir biçimde tepki verme;
- Öğrenme kapasitesi; en üst seviyede verimlilikle ya da ikinci üçüncü girişimde en alt seviyede hata olasılığıyla sorunları yeniden çözmeye;
- Yüksek kalitede çözümler sağlamak için çeşitli taraflar arasında karşılıklı bağlantı kurma (inovasyon);
- Geçmiş ve günümüzdeki durumlar arasında bağlantılar kurmak amacıyla örgütsel hafıza oluşturma;
- Duygusal zeka.

Hays (2008, s. 8), örgütsel bilgeliğin 24 elementten oluştuğunu belirtmiştir. Elementlerin her biri sistemin nasıl yürüdüğünü anlamak açısından önemlidir. Bütün değişkenlerin sistemli olarak ve sistem içinde birlikte sinerjik olarak hareket ettiği anlaşılmalıdır. Hays (2007, s. 23-28) modeli oluşturan elementleri şu şekilde açıklamıştır. Öğrenme ve adapte olabilme; Örgütler sadece sürekli değişen, dinamik ve karmaşık çevreye cevap vermekle kalmamalı, aynı zamanda daha önce hiç karşılaşmadıkları tehdit ve fırsatlara da hazır olmalıdır. Örgütler değişebilir ve geleceği düşünebilir olmalıdır. Öğretim ve eğitim alanı/içeriği; Alanlara özgü eğitim ve öğretimin içeriği ve vurgusu, örgütteki bireylerin ve genel olarak örgütün, yaklaşım ve sorunların çözülmesi de dahil olmak üzere örgüt için kritik öneme sahip bilgi ve becerileri teşvik eder. Takım çalışması ve işbirliği; Takım çalışması ve işbirliği oluşturmak, örgütler arası diyalogu teşvik etmek, işlevler arası farklılıkları ortaya çıkarmak, keşfetmek ve çeşitlilikten faydalanmak ve öğrenme ve yeniliği geliştirebilecek emek birliğini teşvik etmeyi amaçlayan bir dizi stratejidir. Karmaşıklıkı takdir; Sorunların genellikle olmasını istediğimiz kadar basit olmadığı ve karmaşık sorunlara ulaşmanın ve etkili çözümlerin uygulanmasının, istediğimiz ve verebileceğimizden çok daha fazla yatırım gerektirebileceğinin farkında olmak, sistemik düşünceye katkıda bulunur. Karmaşık sorunlara basit çözümler bulmak nadiren karşılaşılan bir durumdur. Bilgi; bilgeliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve genelde düşünüleneye göre şaşırtıcı bir şekilde bilgelikle farklı bir ilişki kurar. Bilgi, öğrenmeyi hem

teşvik edebilir hem de kısıtlayabilir. Öğrenme ve bilgi birbirini karşılıklı olarak etkileyebilir. Örneğin; öğrenme arttıkça bilgi de artar. Tersine şekilde bilgi öğrenmeyi biraz farklı etkiler. Hem öğrenilenleri hem de öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini etkiler. Bilgi doğrudan bilgece düşüncelere, etkili eylemlere ve stratejilere yönlendirmez. Kişi birden fazla disiplinde oldukça bilgili olabilir ancak davranışları bilgece olmayabilir ve hayatının bazı alanlarında uygunsuz davranışlar sergileyebilir. Bireysel düzeyde gerçekleşen aynı dinamik örgütsel düzeyde de gerçekleşebilir. Problem çözmek için genel yaklaşım; Örgütte sorunların kendisi yerine belirtilerini çözmek için çabalamak uzun süreçte sorunun daha da büyümesine sebep olmaktadır. Sorunun kendisi çözülmeye çabalanır ve çözülmüşse örgütsel öğrenme de gerçekleşmiş olur. Deneyim; pratik sorunlar ya da belirli alanlar ile ilgili birikmiş bilgidir. Deneyim direkt olarak geniş bir bilgiye yön vermez. Genellik bilgiyi elde etmek için önemli bir destekleyicidir ama yeterli değildir. Deneyim ancak öncelikli olarak derinlemesine düşünme yoluyla artan bir bilgiye ve bilgeliğe götürür. Yaş ve olgunluk bireylerin bilge olarak düşünülmesini sağlayabilir ancak kişinin yaşının ötesinde de bilgeliğe ulaşılabilir. Öğrenme ve düşünme stilleri; Öğrenmeyi bilme, düşünme stilleri ve imaları anlamak bireyler ve takım için karar verme ve problem çözmeye olan etkisinden dolayı önemlidir. Çeşitlilik, eğer farklı bakış açısı, tercih ve eylemler arasında sinerji yakalanmışsa yeni ve karmaşık sorunlara bulunan sağlam ve yaratıcı çözümlere anahtar katkıda bulunur. Sistem düşüncesi; Sistem düşüncesi herhangi bir sorunun veya zorluğun sistemin içinde ve ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeğini kabul etmekle başlar. Sistem düşüncesini problem çözme ve karar verme süreçlerinde değerlendirmek sistem parçaları arasındaki ilişkileri ve bağımlılıkları tanımlamayı gerektir. Sistem düşüncesine sahip olmayan örgütler problemlere geçici çözümler bulmaktadır, sorunun sebepleriyle ilgilenmemektedirler. Önyargılar, inançlar ve varsayımlar; Gerçeklik kişinin neyi doğru olarak aldığıdır. Doğru olduğunu düşündüğümüz şey inandıklarımızdır. İmandıklarımız algılarımıza bağlıdır. Algıladıklarımız neyi aradığımıza bağlıdır. Aradıklarımız neyi düşündüğümüze bağlıdır. Düşündüklerimiz algıladıklarımıza bağlıdır. Algıladıklarımız neye inandığımızı belirler. İmandıklarımız doğru kabul ettiklerimizi belirler. Doğru bulduklarımız gerçekliğimizdir. Düşüncelerimiz ve davranışlarımız bu şekilde döngüsel ve kendi kendine devam eder. Dünyaya öznel, yetersiz bakış açımız; sorunları ve nedenlerini anlamamızı engeller, bu yüzden sınırlı ve muhtemelen yetersiz çözümler uygulamamıza sebep olur. Bireyin içinde bulunduğu her örgüt ve alt kültür bireyin gözündeki renkleri ve odak noktalarını

belirleyen kolektif bir zihniyete sahiptir. Bu durum bireyin gerçeği görmesine engel olabilir. Bağlam; Bir süre zarfı içindeki ilgili bütün faktörleri içerir. Potansiyel bağlamsal faktörler aralığı sınırsızdır ama paydaşlar, onların duyguları, onların göreceli etkileri gibi unsurları ve hususları, mevcut kaynakları, rekabet eden ve tamamlayan fiziksel ve zihinsel öncelikleri, rakiplerin güçlü yönlerini vb. içerir. Herhangi bir karmaşık durumun bağlamı, bütünlüğüne bakılmaksızın yüksek ve orta derecede faktörlerden oluşur. Ayrıca gerçekten alakasız olabilecek ve algılanamayacağı düşünülen faktörlerden oluşur. Zekice düşünen birey neyin bağlantılı olduğunu ve neyin bağlantılı olmadığını en iyi kavrayan kişidir. Bağlam anlayışı arttıkça bireyler ve daha büyük örgütler kendileri ve çevreleri hakkında daha çok bilgi edinir. Bilge davranış ortak iyiliği amaçlayan davranıştır. Bağlam bir durumun kapsama genişliği ve derinliği ile anlaşılır. Bilge bir davranış durumun karmaşıklığını dikkate alan davranıştır. Bağlam sistemdir. Öğrenme; Öğrenme hem neyin öğrenildiğini hem de nasıl öğrenildiğini etkileyen bir faktördür. Bazı açılardan bakarsak, ne kadar çok bilirsek o kadar çok öğrenebiliriz. Bu yeni malzemeleri geniş kapsamlı yapının içine daha kolay entegre edebildiğimiz içindir. Ayrıca ne kadar çok bilgi edinirsek, yani aktif olarak bilgi biriktirdiğimiz sürece, daha kolay öğrenebiliriz. Zamanla öğrenme becerilerimiz keskinleşir. Zamanla önce bilgi ve tecrübelerimize ve onları nasıl edindiğimize şartlanarak düşüncelerimizde miyop (uzağı görememe) gelişir. Ne kadar çok önyargılarımızın, inançlarımızın ve varsayımlarımızın farkında olursak o kadar etkili biçimde onların sürekli olarak geçerlilikleri test ederiz, o kadar becerikli bir şekilde öğreniriz. Yansıma; malzeme, sorunlar, durumlar ve tecrübeler ile bunların anlam ve benlikle ilişkisi üzerine aktif ve devam eden uygulamasıdır. Bu; anlayışa, problem çözmeye ve karar vermeye katkıda bulunan, yüzeye çıkan ve araştırılan teorileri, inançları ve varsayımları içerir. Yansıma belli bir sonuca ulaşan süreç ve davranışları gözden geçirmek gibi geçmişe bakma hissidir. Yansıma aynı zamanda geleceğe bakıştır. Geleceğe bakış bugün yapılan davranışların gelecekteki bilinmeyen sonuçlarını düşünmeyi, planlamayı ve onlara hazırlanmayı içerir. Bilge bir örgüt yansıtıcı bir örgüttür. Bilge düşünceler; Eğer bilgelik bağlamın bütününe ölçülü şekilde davranmak olarak tanımlanabilirse, o zaman bilge düşünceler bağlam, öğrenme ve yansımanın bir sonucudur. Hem bilgi hem de zeka değerler gibi bilgelige katkı verirler. Deneyim de bilgelikle ilgilidir ve bilgelige en çok katkı veren faktörlerdendir. Etkili davranışlar ve stratejiler; Bilgece düşüncelerin nereden çıktığını, etkili davranışların ve stratejilerin nereden başladığını tanımlamak zordur. Etkili eylemler gerçekleştirilmeden önce karar

verme ve planlama gereklidir ve bunlar sadece belirli bir bağlam ile ilgilidir ve bu bağlam içinde etkili olabilir. Karar verme ve planlama teknikleri, analitik, kapsamlı ve metodik olabilir ama bilgece olmayabilir. Bilgelik, bağlam anlaşıldığında ve ona yönelik eyleme geçildiğinde ortaya çıkar. Değerler bu noktada önemli bir rol oynar. Örgüt liderleri uzun dönemli sonuçları ve sürdürülebilirliği, kısa dönemli karlara ya da kolaylığa tercih etmelidir. Başarılı çıktılar; Başarı motive edici ve ödüllendiricidir, yaptıklarımızı doğrular ve bizi daha fazlasını yapmaya teşvik eder. Başarı iki tarafı keskin bir bıçak gibidir. Kişiyi başarıya götüren şey yanlış yönlendiriyorsa bıçak derin bir şekilde kesebilir. Örgütler başarı ya da sürdürülebilir üstün performanstan daha çok krizleri ya da düşük performansları eleştirel olarak değerlendirmeye meyillidir. Bu araştırmalar gerçekleştirilse de yansıtıcı olmaktan daha çok eleştirel ve analiktir. Sürdürülebilir başarılı çıktılar elde edebilmek için örgütler başarı ve üstün performansı nasıl yakaladıklarını yansıtıcı bir şekilde değerlendirmelidir. Ne işe yarıyor, Ne yaramıyor; Neyin işe yarayıp neyin yaramadığı sıklıkla insanların çok konuştuğu tecrübelerden öğrendiklerinin bir sonucudur. Geribildirim daha fazlasını, daha azını ve farklı bir şey yapmayı önerir. Neyin işe yaradığı neyin yaramadığına dair yorumlarımız önyargularımızdan, inançlarımızdan ve varsayımlarımızdan oldukça etkilenir. Eleştirel yansıma, davranışlarımızı ve etkilerini daha iyi anlamamıza ve daha bilinçli olmamıza yardımcı olmalıdır. Yansımanın algılanan değeri; Yansımanın algılanan değeri yalnızca başarılı çıktılarının bir işlevidir. Başarı en azından kısmen yansımaya ve onun teşvik ettiği öğrenmeye katkıda bulunur. Öğrenme kendi kendinin ödülü olarak deneyimlenebilir. Böylece yansımayla bağlantı kurulduğunda; öğrenme yansımanın algılanan değerini güçlendirir ve artırır. Fırsat; Örgütün işlerine ve işlerin yürütülmesine erişim ve katılımı kapsar. Bu, problem çözmeyi, karar vermeyi, planlamayı, uygulamayı, eğitim ve mesleki gelişimi içerir. Bu, bireysel öğrenme ve gelişim ve örgütsel yeterlilik inşa etmekle ilgilidir. Ayrıca fırsat çalışanlar tarafından ilginç ve anlamlı olarak algılanan ve daha yüksek sorumluluk ve özerklik seviyesi sunan pozisyon ve görevlerle de ilgilidir. Fırsata bağlılık ve fırsatın yönü örgütün değerleri ve felsefesi ile ilgilidir. En önemlisi öğrenme ve uyarlanabilirlik ve veya alan/içerik öğretimi ve eğitime yaptığı vurgu ile bağlantılıdır. Yeterlilik; Bir çalışanın veya ekibin örgüt içinde ya da dışında alabileceği doğal ve kasıtlı fırsatlardan gelir. Bu fırsatlar alan/içerik öğretimi, iş eğitimi ve deneyimi ve daha birçok mesleki gelişim çalışmalarını içerir. Yeterlilik arttıkça fırsatlar da artar. Örgüt içinde yapabilenler tanınırlar ve gelişirler. Geleneksel örgütlerde bu durum beyaz

şövalyeler sendromuna sebep olabilir. Yani örgüt içinde az sayıda kişi gelişim sağlar ve örgütün büyük bir kısmı gelişim göstermez. Beyaz şövalyelerin kriz durumunda sorunları çözmesi beklenir. Beyaz şövalyeler sendromu; yaşayan örgütlerde beyaz şövalyeler dışında kalan üyelerin gelişim göstermesini engeller. Güven; Yeterlilik arttıkça güven duygusu da artar. Kişi kendini yetenekli hissettiğinde daha güvenli ilerleyebilir. Çalışanın işi yapmak için donanımlı ve güçlü hissetmesini sağlayan örgütsel destekler, sürekli dikkatin odağı olmalıdır. Çevrenin performansı ve gelişimi destekleme derecesi ve çalışanları sürekli olarak iyileştirmeye donatma derecesi muhtemelen öğrenme ve uyarlanabilirliğe verilen vurgunun doğrudan bir sonucudur. Motivasyon; Güven artışı motivasyonu olumlu yönde etkiler. Bu bireyin bir görevi yerine getirebileceğini, gerekli beceri ve yeteneklere sahip olduğuna inanması, koşullara ve kaynaklara ulaşmasının bir sonucudur. Motivasyon, başarı ve teşviklerle beslenirken diğer taraftan güven, yeterlilik ve fırsatın yokluğunda engellenir. Teşvikler; Örgüt içinde yansımaya ve disiplini gerçekleştirmek için güçlü teşvikler gerekebilir. Aksi halde örgüt üyeleri yansımaya nasıl yapacaklarını bilemeyebilir ve bunu tuhaf, çelişkili bulabilirler. Teşvikler olmadan örgütte yansıma normal bir rutin olmayacaktır ve bu örgüte daha büyük bir maliyete sebep olabilecektir. Etkili bir örgüt olabilmek için yansıma resmi olarak öğretilmelidir ve örgüt kültürü, örgütün karmaşık sistemi, uygulamaları ve değerleri tarafından desteklenmelidir. Değerler; Örgütün kültürü değerleri tanımladığı için ve değerlerden çıktığı için tüm örgütsel bilgelik modeline nüfuz eder. Değerler, bilgelik sisteminde hem nasıl yürürlüğe konulduğu, hem de nasıl algılandığı açısından önemli bir rol oynar. Birçok bilgelik çalışmasında bilge bireyler için ortak değerler belirlenmiştir. Bunlar sadece kendini düşünmeme, başkalarına da saygı duymanın yanı sıra öz, şefkat, tarafsızlık ve adalet, sağlam yargı, dürüstlük, sabır, hoşgörü, fedakârlık, yardımseverlik, düşünceli olma ve eşitliği içine alır. Değerler, öğrenme ve adapte olabilmeye olan vurguyu etkiler. Muhtemelen bilge bireyler herkesin dâhil olduğu bir ortam oluşturmak isterler.

Bilge bir örgüt; bilge bireylerin azınlığı oluşturduğu ve bir lider tarafından yönetilen bir örgüt değil, bilge olması beklenen ve bunun için çabalayan bireylerin oluşturduğu bir örgüttür. Bu durum birçok bakımdan örgütün güçlendirilmesi ve işyerinin demokratikleştirilmesi ile paraleldir. Liderler bilgelik için bağlam oluşturabilir ve rol model olabilir ancak örgütteki herkesin yeteneği ve yükümlülüğüdür (Hays, 2007; s. 29). Modele göre örgütsel bilgeliğin oluşması sürecinin temelinde ele alınan her bir unsurun kendi başına kusursuz olması yatmaktadır. Ancak bu hedefe farklı düzeylerde

işbirliğiyle ulaşılmaktadır (Kaygısız, 2014, s. 144).

Örgütsel bilgelik; zekâ, değerler, tecrübe değildir, bunlarla birlikte öğrenmenin de desteklediği sinerjik bir karışımdır. Merak ve ihtiyaç öğrenmeyi motive ederken, yansıma ile ilham alır ve aktif olur. Başlangıçlar eylem ile ilgili olduğu için bilgelik başlangıçlarla ilgilidir. Bilgelik asla sona erme ya da yakınlaşmayla ilgili değildir; dünyayı yeni gözlerle görmek, açılmakla ve taze başlangıç yapmakla ilgilidir. Kesinlik ile ilgili değil, belirsizlik ile ilgilidir. Her şeyi bilmek değil; ne kadar az şey bildiğini bilmekle ilgilidir. Mükemmel olmakla ilgili değil, mükemmelliğe giden yolla ilgilidir. Bilgelik büyüdükçe, merak, büyülenme ve hayal gücü korunur. Bilgelik aranması gereken bir başlangıçtır son değildir (Hays, 2007; s. 29-30).

Çalışanların kişisel çıkarlarını örgütün çıkarlarının önüne koyması, sinizm, whistle blowing (bilgi ifşası), yabancılaşma, statü elde etmek için yapılan olumsuz davranışlar gibi örgüt içi değerleri yaralayacak davranışlar örgütlerin bilgelik seviyesine ulaşmasını engelleyecek önemli faktörlerdir. Örgütsel bilgeliğe ulaşmış örgütler de bu tür davranışlar görülmesi beklenmez.

2.4. Örgütsel Bilgelik Üzerine Yapılmış Araştırmalar

Örgütsel bilgeliğe yönelik eğitim alanında yapılan çalışmalar sınırlı olduğu için bu bölümde Kaygısız (2013), Peterson, DeSimoene, Desmond, Zahn ve Morote (2017) ve Kaygısız (2019)'un çalışmalarına yer verilmiştir.

Kaygısız (2013), Konya Sanayi Odasına bağlı metal ve makine alanında faaliyet gösteren işletmelerde 162 katılımcıyla yürüttüğü araştırmasında çalışanların cinsiyet, öğrenim durumu, çalışılan pozisyon ve medeni durum demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ayrıca örgütsel bilgelik ile dönüşümsel liderlik arasında orta seviyede, bilgi yönetimi ile yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya konmuştur. Dönüşümsel liderlik algısının örgütsel bilgelik algısı üzerinde, örgütsel bilgeliğin de bilgi yönetimi üzerinde etkisi olduğu görülmüştür.

Peterson vd. (2017), New York eyaletinde çalışan 162 ortaokul öğretmenin katılımcı olduğu çalışmalarında hizmetkâr liderliğin yönetsel bilgeliğe etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Hizmetkâr liderliğin üç boyutu yönetsel bilgeliği % 81,4 oranında açıklamıştır. Ayrıca hizmetkâr liderliğin yönetsel bilgelik üzerinde yüksek oranda etkisi bulunmaktadır.

Kaygısız (2019), araştırmasında Kimya sektörüne yönelik 206 katılımcı ile örgütsel

bilgelik ile örgütsel öğrenme arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada cinsiyet, medeni durum, görev demografik değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ancak katılımcıların deneyimleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Araştırma sonucunda deneyim arttıkça örgütsel bilgelik algısı artmıştır. Ayrıca örgütsel bilgelik ile örgütsel öğrenme arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

2.5. Dijital Liderlik İle Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişki

Örgütlerde teknolojiyle birlikte yaşanan sürekli değişim ortamı örgütlerin yönetilme tarzlarını da etkilemektedir. Dijital çağda örgütü tek başlarına yönetmeye çalışan örgüt liderleri ciddi sorunlar yaşamaktadır. Örgütler merkezileşmek yerine yetkinin dağıtıldığı bütüncül kapasite ve akılın kullanıldığı yönetim tarzlarını benimsemek zorundadır (Petry, 2018, s. 209). Dijital çağda veri bilgiyi, bilgi de bilgeliği sağlamaktadır bu yüzden veriyi işleyip bilgeliğe ulaşmak da en önemli örgütsel eylemlerdendir (Bozkurt vd. 2021, s.35). İşte bu yüzden 21. Yüzyılın örgütleri yaşam döngülerini uzun tutabilmek açısından tüm paydaşların yönetime aktif olarak dahil olduğu örgütsel bilgeliğe ulaşmak zorundadır. Örgütün sadece bir birimi ya da örgüt içinde bir grup değil örgütün bütün üyeleri ve birimleri bu amaç doğrultusunda hareket etmelidir. Ancak bu şekilde bir örgüt örgütsel bilgelik düzeyine ulaşmanın gerekliliği olan örgütün çevresinde yaşanan değişimleri içselleştirebilecek, örgüt açısından oluşabilecek tehdit ve fırsatları veri yoluyla tespit edip gerekli önlemleri alabilecektir. Örgütler dijital teknolojilerde yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip üyelere ihtiyaç duymaktadırlar. Sadece bu yeterliliklere sahip üyelerin varlığı da örgütü ayakta tutmak için yeterli değildir. Örgütlerin dijital teknolojileri örgütün amaçları doğrultusunda işe koşmayı başarabilen; aynı zamanda örgüte bu konuda öncülük ederek örnek olabilen dijital liderlere de sahip olması gerekmektedir. Dijital liderlik; bilginin, verinin hayati olduğu dijital çağda örgütleri bilgelik seviyesine ulaştırabilecek bir liderlik tarzıdır. Bilginin ve verinin dünya tarihinde hiç olmadığı kadar hızlı arttığı bu çağda ancak dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip bireyler ve örgüt liderleri elde edilen bilgileri ve verileri analiz etmeyi ve örgütün amaçları doğrultusunda kullanmayı başaracaktır. Diğer tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de yaşanan bunca değişimden etkilenmektedir. Okulun amaçlarında, eğitim öğretim teknolojilerinde, müfredatında, eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinde, ölçme

değerlendirme faaliyetlerinde, yönetim tarzında dijitalleşmeyle birlikte birçok değişim yaşanmaktadır. Bu değişim de diğer tüm örgütler de olduğu gibi çok hızlı yaşanmaktadır. Öğrencilerini hayata hazırlamayı amaçlayan okullar da dijital vatandaş olmayı başaramış öğrenciler yetiştirmek için bu değişime ayak uydurmalıdır. Bu süreçte okulların da başarılı olabilmesi için dijital liderlik davranışlarını uygulayarak bilge bir örgüte dönüşmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada Türkiye genelinde eğitim örgütlerinde görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre eğitim örgütlerinin örgütsel bilgiğe ulaşmasında dijital liderliğin rolü incelenecektir.

2.6. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim örgütlerinin örgütsel bilgiğe ulaşmasında dijital liderliğin rolünü incelemektir. Çalışmada, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri nedir?
- 2) Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) çalışılan kademe (ilkokul, ortaokul, lise),
 - c) öğrenim durumu (lisans, lisansüstü),
 - d) çalıştıkları hizmet bölgesi,
 - e) kıdem,
 - f) AB dijital yeterlik düzeyidemografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik düzeyleri nedir?
- 4) Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik düzeyleri;
 - a) cinsiyet,
 - b) çalışılan kademe (ilkokul, ortaokul, lise),
 - c) öğrenim durumu (lisans, lisansüstü),
 - d) çalıştıkları hizmet bölgesi,
 - e) kıdem,
 - f) AB dijital yeterlik düzeyidemografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

- 5) Eğitim örgütleri okul müdürlerinin dijital liderlikleri ile örgütsel bilgelikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
 - a) Dijital dönüşüm,
 - b) Uzaktan ve hibrit eğitim,
 - c) Dijitalleşme alt boyutları örgütsel bilgelik ve alt boyutlarıyla ilişki ne düzeydedir?
- 6) Eğitim örgütleri okul müdürlerinin dijital liderlikleri örgütsel bilgeliklerini ne düzeyde yordamaktadır?
 - a) Dijital dönüşüm,
 - b) Uzaktan ve hibrit eğitim,
 - c) Dijitalleşme alt boyutları örgütsel bilgelik ve alt boyutlarını ne düzeyde yordamaktadır?

2.7. Araştırmanın Önemi

Bilgelik ve örgütsel bilgelik konusunda Türkiye’de yapılan akademik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında ise örgütsel bilgelik konusunda Türkçe dilinde yazılmış bir kaynağa ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmaların İşletme alanına yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışma Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanyazınındaki bu eksikliği gidermeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma kapsamında eğitim örgütlerine yönelik örgütsel bilgelik ölçeği geliştirilerek alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca geleceğin örgütlerinin amaçlarından birisi örgütsel bilgeliğe ulaşmak (bilgelik yönetimi) olacaktır. Bu anlamda araştırmanın eğitim örgütlerinde örgütsel bilgeliğin uygulanması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

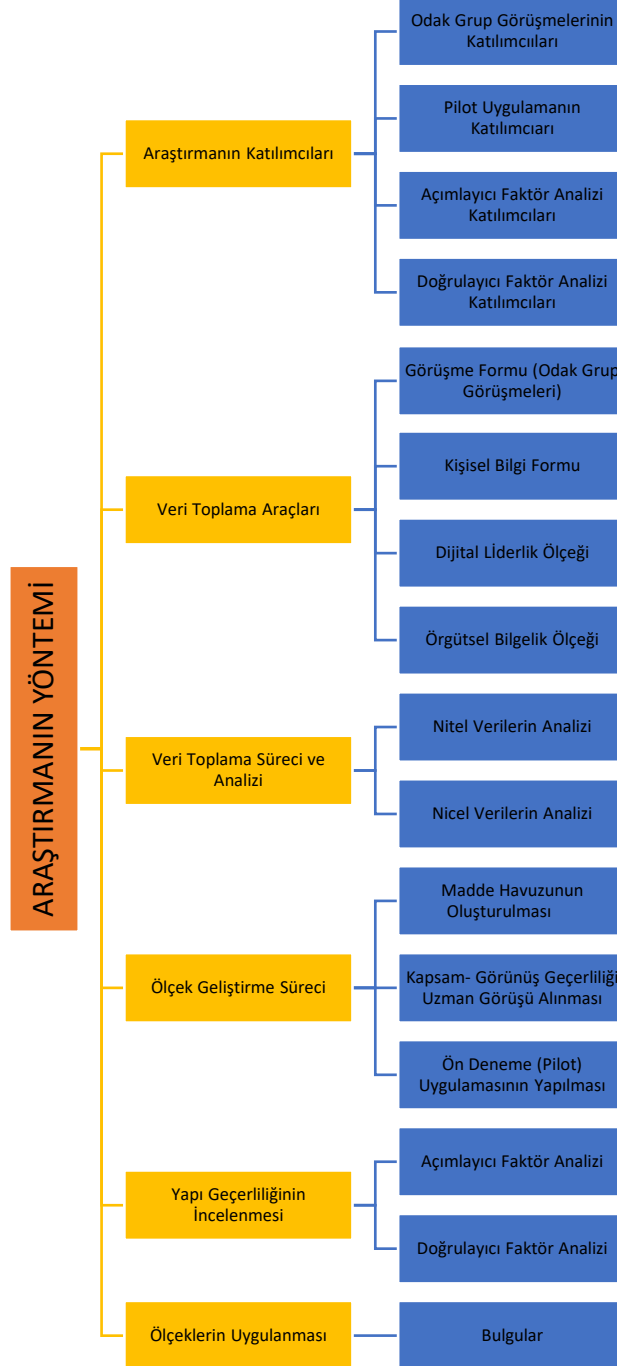
Dijital liderlik de alanyazında yeni bir liderlik türü olarak çalışılmaya başlanmıştır. Dijital liderlik konusunda yapılan çalışmalar da oldukça sınırlıdır. Alanyazın tarandığında dijital liderlikle ilgili ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmada dijital liderlik davranışlarının ölçülebilmesi için ölçek geliştirilmesi ile Eğitim Yönetimi alanına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırma; öğrencileri dijital yerli olan okul yöneticilerine yol gösterici olması açısından önemli bir kaynak olacaktır.

Ayrıca araştırma dijital liderlik ve örgütsel bilgelik davranışlarının cinsiyet, hizmet bölgesi, yöneticilik kıdemi, AB dijital yeterlik düzeyi gibi demografik değişkenlere göre

anlamalı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana amacı ise dijital liderliğin eğitim örgütlerinin örgütsel bilgiğe ulaşmasında rolü olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda ortaya çıkacak bulgular uygulamaya yönelik önemli veriler sunacaktır.

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.



Şekil 3.1. Araştırmanın Yöntemi

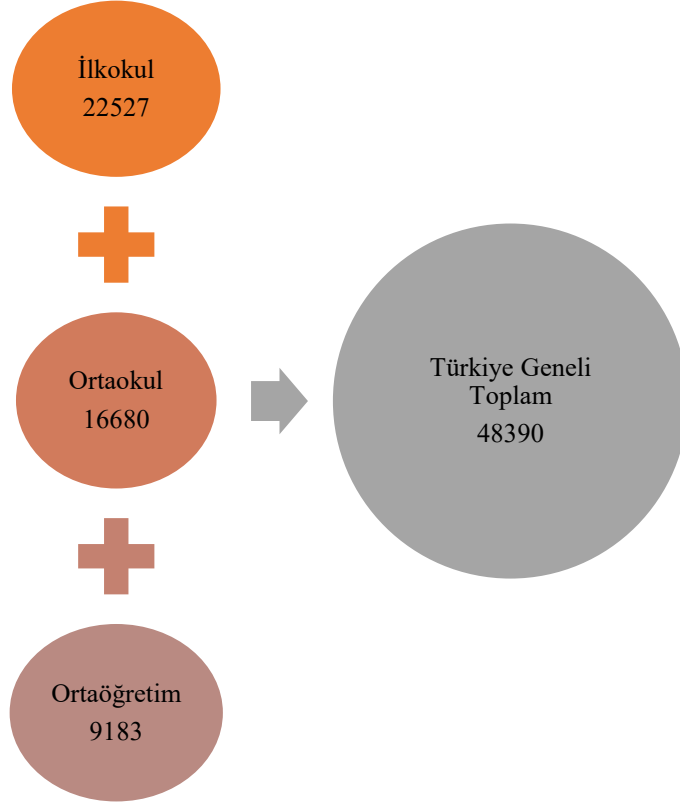
3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldığı için araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde araştırmacılar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlar (Creswell, 2012, s. 338; Şimşek, 2007, s. 92). Dijital liderlik ölçeği (EK-1) ve Örgütsel bilgelik ölçeği (EK-2) geliştirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim örgütlerinin üç öğrenim kademesinde (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) görev yapan okul müdürlerinin görüşlerine göre eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliğe ulaşmasında dijital liderliğin rolünü incelemeyi amaçlayan bu araştırma nicel yöntemle dayalı ilişkisel tarama deseniyle gerçekleştirilmiştir. Pozitivist paradigmanın bir ürünü olan nicel araştırmalar, değişkenler arasında bir ilişkiyi tanımlamayı ya da eğilimleri ortaya koymayı amaçlayan araştırmaları içerir. Nicel araştırmada araştırmanın amaçları net, dar, ölçülebilir ve gözlemlenebilir ifadelerdir. Bu tür araştırmalarda daha önceden hazırlanmış soru ya da cevapları içeren ölçme araçları yoluyla büyük bir insan grubundan sayısal veriler toplanır. Ayrıca daha önceki araştırmalar ve araştırma öncesi öngörüler kapsamında, istatistiksel analizler uygulanarak eğilimler incelenir, gruplar karşılaştırılır, ya da değişkenler arası ilişkiler ortaya konulur ve sonuçlar daha önceki araştırmalarla ya da araştırma öncesi öngörülerle karşılaştırılarak yorumlanır (Creswell, 2012, s.13). Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığında farklı öğrenim kademelerinde görev yapan okul müdürlerinin dijital liderlik davranışları ve örgütsel bilgelikleri ile ilgili veri toplanması amaçlandığı için nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde eğitim örgütlerinde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise evren içerisinden öğrenim kademelerini temsil edecek şekilde farklı illerde görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Evrenin büyüdükçe soyutlaşması ve ulaşma imkânının güçleşmesi nedenleri örneklem alınmasını gerekli kılmıştır (Karasar, 2011).

Araştırmanın evrenini oluşturan okul müdürlerinin çalıştıkları kurum türüne göre sayısal verileri Şekil 3.2'de sunulmuştur (MEB, 2022).



Şekil 3.2. Araştırmanın Evreni

3.2.1. Odak grup görüşmelerinin katılımcıları

Her iki ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için üç ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte çalışma grubu olarak hem uygulayıcıları hem de teorisyenleri temsil etmesi açısından beş farklı kademede görev okul müdürleriyle, dijital liderlik ölçek havuzuna katkı sağlaması açısından BÖTE alanında görev yapan dört akademisyenle ve Eğitim yönetimi alanında çalışan dört akademisyenle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Gizlilik esasına uygun olarak katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılan okul müdürlerine yönelik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Odak Grup Görüşmelerine Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyeti	Çalıştığı Kademe
Mahmut	Erkek	Lise (Anadolu lisesi)
Semih	Erkek	Ortaokul
Nuri	Erkek	İlkokul
Utku	Erkek	Lise (Meslek lisesi)
Cemil	Erkek	Ortaokul

Görüldüğü üzere toplam beş katılımcıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmede sadece erkek katılımcılar yer almıştır ve iki lise, iki ortaokul ve bir ilkokul müdürü dahil olmuştur.

Odak grup görüşmelerine katılan ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında çalışan akademisyenlere yönelik bilgiler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Odak Grup Görüşmeleri Teorisyen Katılımcılarına (BÖTE) İlişkin Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyeti	Çalıştığı Üniversite
Yakup	Erkek	Anadolu Üniversitesi
Ahmet	Erkek	Uşak Üniversitesi
İhsan	Erkek	Osmangazi Üniversitesi
Esra	Kadın	Osmangazi Üniversitesi

Görüldüğü gibi üç farklı üniversiteden dört katılımcı odak grup görüşmesinde yer almıştır. Katılımcıların ikisi doçent, ikisi Doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir.

Odak grup görüşmelerine katılan ve Eğitim Yönetimi alanında çalışan akademisyenlere yönelik bilgiler Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Odak Grup Görüşmeleri Katılımcılarına (Eğitim Yönetimi) İlişkin Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyeti	Çalıştığı Üniversite
Aycan	Kadın	Uşak Üniversitesi
İlke	Kadın	Osmangazi Üniversitesi
Can	Erkek	Anadolu Üniversitesi
Erdem	Erkek	Anadolu Üniversitesi

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi odak grup görüşmesine üç farklı üniversiteden dört farklı akademisyen katılmıştır. Görüşmeye katılan akademisyenlerin birisi profesör, birisi doçent, ikisi doktor öğretim üyesi unvanına sahiptir.

3.2.2. Pilot uygulamanın katılımcıları

Oluşturulan taslak maddelerle ilgili farklı kademelerde çalışan 10 okul müdürü pilot uygulamaya katılmıştır. Katılımcılardan ölçekleri en hızlı yanıtlayan 8 dakika 10 saniye, en yavaş yanıtlayan ise 15 dakika 22 saniyede yanıtlanmıştır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *Pilot Uygulama Katılımcılarına İlişkin Bilgiler*

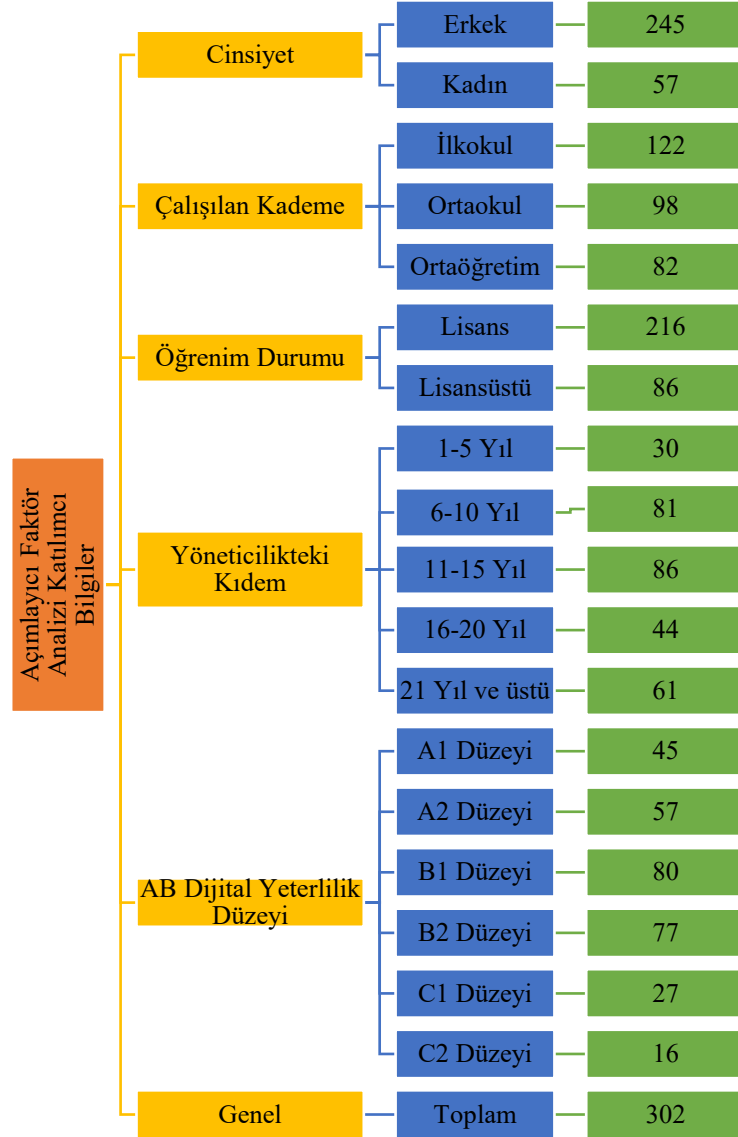
Katılımcı	Cinsiyeti	Çalıştığı Kademe
Özlem	Kadın	İlkokul
İlknur	Kadın	Lise (Anadolu Lisesi)
Adem	Erkek	Ortaokul
Emrah	Erkek	Ortaokul
Yaşar	Erkek	İlkokul
Seda	Kadın	Ortaokul
Özgür	Erkek	İlkokul
Seçkin	Erkek	Lise (Meslek Lisesi)
Mehmet	Erkek	İlkokul
Ali	Erkek	Lise (Meslek Lisesi)

Görüldüğü gibi pilot uygulamaya farklı öğretim kademelerinden on okul müdürü

çalışmada yer almıştır.

3.2.3. Açıklayıcı faktör analizinin katılımcıları

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme sürecinde açıklayıcı faktör analizi yapmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamaya Eskişehir’ de görev yapan 302 okul müdürü katılmıştır. Katılımcılara yönelik bilgiler Şekil 3-3’te verilmiştir.

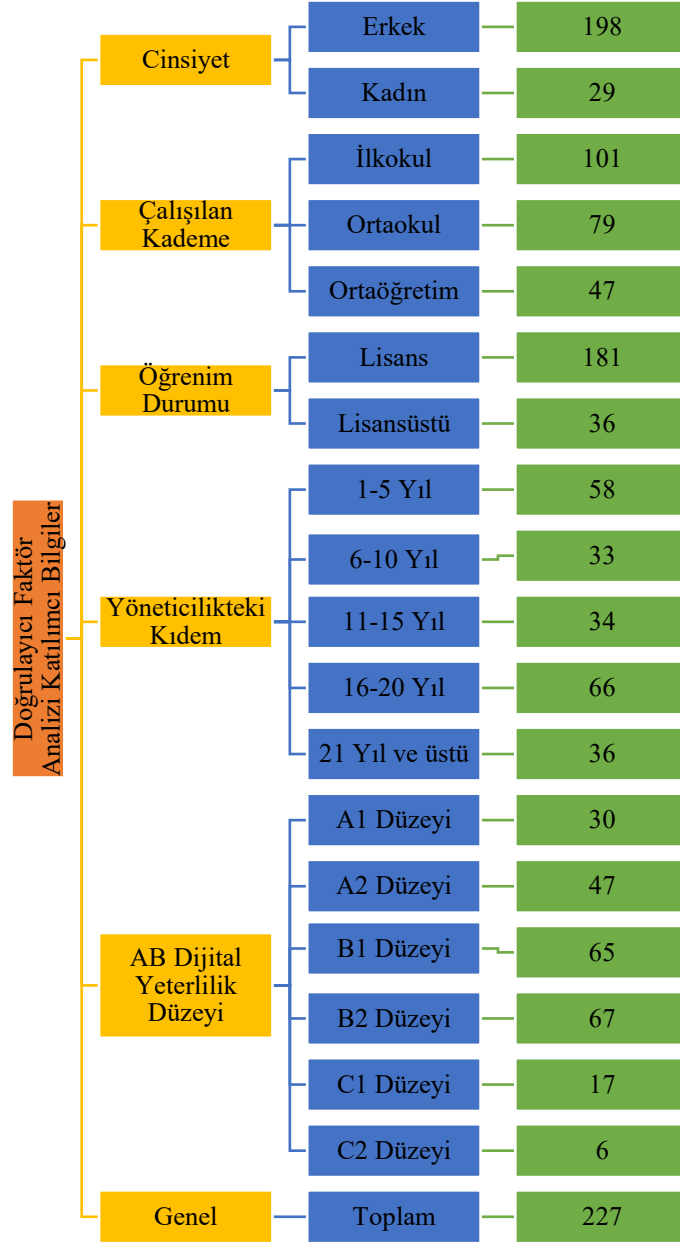


Şekil 3.3. Açıklayıcı Faktör Analizine Yönelik Katılımcı Bilgileri

Şekil 3.3’te görüldüğü gibi Eskişehir ili MEB tarafından 1. hizmet bölgesi olarak belirlendiği için hizmet bölgesi değişkeni ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

3.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi katılımcıları

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme sürecinde doğrulayıcı faktör analizi yapmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamaya Uşak'ta görev yapan 227 okul müdürü katılmıştır. Katılımcılara yönelik bilgiler Şekil 3-4'te verilmiştir.



Şekil 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Katılımcı Bilgileri

Şekil 9'da görüldüğü gibi Uşak ili MEB tarafından 1. hizmet bölgesi olarak belirlendiği için hizmet bölgesi değişkeni ile ilgili bilgilere yer verilmemiştir.

3.2.5. Araştırmanın örneklemi

Çalışmaya Türkiye’de farklı öğretim kademelerinde çalışan 605 okul müdürü katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. *Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	106	17,5
Erkek	499	82,5

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul müdürleri cinsiyete göre 106’sı (%17,5) kadın, 499’u (%82,5) erkek olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların çalışılan kademe değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. *Çalışılan kademe demografik değişkenine ilişkin bilgiler*

Çalışılan Kademe	N	Yüzde (%)
İlkokul	189	31,2
Ortaokul	190	31,4
Lise	226	37,4

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürleri çalışılan kademe göre 189’u (%31,2) ilkokul, 190’ı (%31,4) ortaokul, 226’sı (%37,4) lise olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Öğrenim durumu demografik değişkenine ilişkin bilgiler*

Öğrenim Durumu	N	Yüzde (%)
Lisans	379	62,6
Lisansüstü	226	37,4

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul müdürleri öğrenim durumuna göre 379’u (%62,6) lisans, 226’sı (%37,4) lisansüstü olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların çalışılan hizmet bölgesi değişkenine ilişkin veriler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı hizmet bölgelerinin illere göre dağılımı EK-1’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Çalışılan hizmet bölgesi demografik değişkenine ilişkin bilgiler

Çalışılan Hizmet Bölgesi	N	Yüzde (%)
1.Hizmet Bölgesi	509	84,1
2.Hizmet Bölgesi	47	7,8
3.Hizmet Bölgesi	49	8,1

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürleri çalışılan hizmet bölgesine göre 509'u (%84,1) 1, 47'si (%7,8) 2, 49'u (%8,1) 3 olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi değişkenine ilişkin veriler Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Yöneticilik kıdemi demografik değişkenine ilişkin bilgiler

Yöneticilik Kıdemi	n	Yüzde (%)
1-5 Yıl	249	41,2
6-10 Yıl	153	25,3
11-15 Yıl	104	17,2
16-20 Yıl	48	7,9
21 Yıl Ve Üstü	51	8,4

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul müdürleri yöneticilik kıdemine göre 249'u (%41,2) 1-5 yıl, 153'ü (%25,3) 6-10 yıl, 104'ü (%17,2) 11-15 yıl, 48'i (%7,9) 16-20 yıl, 51'i (%8,4) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır.

Katılımcıların algılanan AB dijital liderlik demografik değişkenine ilişkin veriler Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. *Algılanan AB dijital liderlik demografik değişkenine ilişkin bilgiler*

Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi	n	Yüzde (%)
A1	111	18,3
A2	79	13,1
B1	224	37,0
B2	76	12,6
C1	52	8,6
C2	63	10,4

Tablo 3.10 incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdürleri algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre 111'i (%18,3) a1, 79'u (%13,1) a2, 224'ü (%37,0) b1, 76'sı (%12,6) b2, 52'si (%8,6) c1, 63'ü (%10,4) c2 olarak dağılmaktadır.

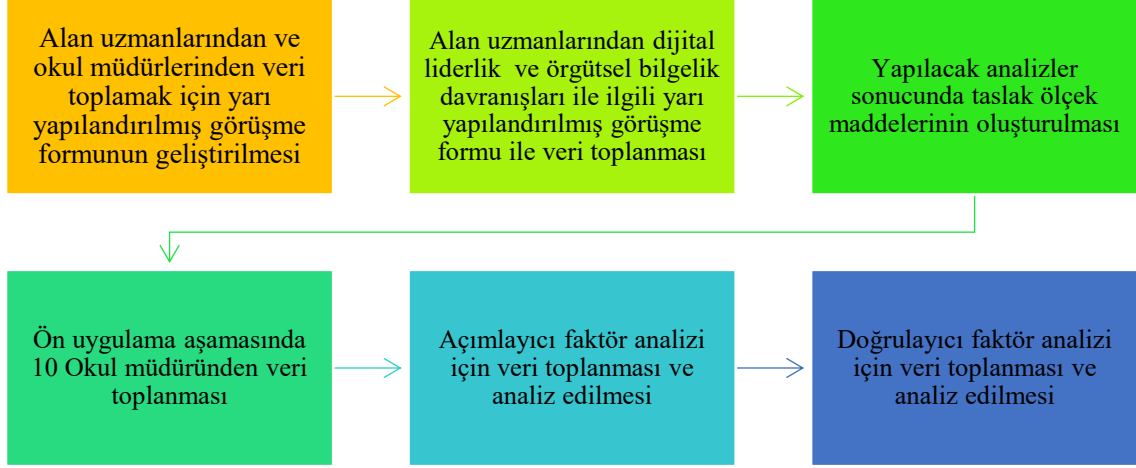
Bu araştırmada örneklem seçim tekniği olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın farklı kademelerinde görev yapan okul müdürlerini temsil etmesi bakımından orantısız tabakalı örnekleme tekniği benimsenmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği eğer bir araştırmacı evrenin her bir tabakasını tanımlamak isterse ya da tabakaları birbiri ile karşılaştırmak isterse kullanışlıdır (Gravetter ve Forzano, 2011, s. 148). Tabakalı örnekleme tekniği tercih edilen araştırmalarda evrenin homojen gruplara ayrılması gerekir ve her grup kendi içinde benzer özelliklere sahiptir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 111). Orantısız tabakalı örnekleme ise gruplar arasında büyüklük açısından büyük farklar olduğunda tercih edilir. Orantısız tabakalı örnekleme evren içinde her grubun temsil edilmesini amaçlar (Mertens, 2010, s. 319). Türkiye'nin farklı hizmet bölgelerinde her bir grubun büyüklüğü açısından büyük fark olduğu için ve her grubun temsil edilmesi amaçlandığı için bu araştırmada orantısız tabakalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçları olarak kullanılan kişisel bilgi formu, odak grup görüşme formları, dijital liderlik ölçeği ve örgütsel bilgelik ölçeği hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Veri toplama araçları geliştirme süreci

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ölçeklerinin geliştirilme süreci aşağıda (Şekil 3.5) verilmiştir.



Şekil 3.5. Veri Toplama Aracı Geliştirme Süreci

3.3.1.1. Dijital liderlik ölçeği veri toplama aracının geliştirilme süreci

Konuyla ilgili alanyazında okul müdürlerinin dijital liderlik becerilerini ölçen bir veri toplama aracına ulaşılammıştır. Bu anlamda yapılacak bir çalışmanın alanyazındaki bu eksiği gidermesi hedeflenmiştir. İlk olarak alanyazın taranarak ölçek yer alabilecek taslak maddeler belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra odak grup görüşmeleri yoluyla alan uzmanları ve uygulayıcıların görüşleri alınması gerekli görülmüştür. Odak grup görüşme formları (EK-4 ve EK-5) kullanılarak okul müdürleri ve alan uzmanlarından oluşan üç grupta görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından okul müdürlerine yönelik on sorudan, akademisyenlere yönelik dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her iki görüşme formunda da altı soru yer almıştır. İlk olarak farklı eğitim öğretim kademelerinde görev yapan okul müdürleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme yaklaşık olarak 72 dakika sürmüştür. Daha sonra BÖTE alanında çalışan akademisyenler ile görüşülmüştür. Bu görüşme de yaklaşık 56 dakika devam

etmiştir. Son olarak Eğitim Yönetimi alanında görev yapan akademisyenlerle görüşme yapılmıştır ve bu görüşme de yaklaşık 52 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılması gerekir. İçerik analizinde katılımcıların yoğunlaştığı kodlar derlenir, kodlar derlenerek kategori ve temalara doğru genişletilir (Baltacı, 2019, s. 377). Okul müdürlerinin ve akademisyenlerin görüşlerinden çıkarılabilecek maddeler bu analizin temalarını, söylemleri ise kodları oluşturur. Katılımcılar analiz süresince kod isimleriyle anılmıştır. Katılımcıların gerçek isimleri sadece araştırmacı ve odak grup görüşmelerinin katılımcıları tarafından bilinmektedir. Doğrudan alıntılarda katılımcıların kod isimlerine yer verilmiştir. Elde edilen kod ve temalardan oluşturulmuş model aşağıda (Şekil 3-6) sunulmuştur.



Şekil 3.6. Dijital Liderlik Odak Grup Görüşmeleri Modeli

Şekil 3-6’da görülen temalar odak grup görüşmelerinden çıkarılan maddelerdir. “Markalaşma çalışmalarımızda dijital uygulamalardan yararlanırım.”, “Okulun sosyal medya hesaplarının güncellenmesini sağlarım.”, “Dijital teknolojilerin temini için farklı finansal kaynaklardan yararlanırım.”, “Paydaşların görüşlerini almak (memnuniyet anketleri vb.) için dijital uygulamalardan yararlanırım.”, “Okul dergisi, gazetesi gibi çalışmaların dijital ortamda yayımlanmasını sağlarım.”, “İlgili kurumlarla iş birliği yaparak siber suçlar konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlarım.”, “Okulumun dijital dönüşümünü sağlamak için tüm çalışanların katılımı ile belirlenen dijital dönüşüm vizyonundan yararlanırım.”, “Dijital yaşamla ilgili yayınların okul kütüphanesinde bulunmasına özen gösteririm.”, “Yenilikçi dijital eğitim uygulamalarının okulunda uygulanmasını sağlarım (Tersyüz edilmiş eğitim, maker atölyesi vb.).”, “Öğrencilerin kendilerine ait dijital araçlarını okula getirmelerini sağlarım.”, “Çalışanlara dijital uygulamaların kullanımı konusunda rehberlik yaparım.”, “Çalışanların dijital içerik üretimi konusundaki çalışmalarını desteklerim.”, “Öğrencilerin dijital ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinlikler düzenlerim.”, “Her eğitim öğretim döneminin sonunda dijital dönüşüm hedeflerine yönelik değerlendirme yaparım.”, “Okulumda bulunan dijital verilerin güvenli bir şekilde saklanması için güvenlik duvarı, antivirüs programları vb. önlemler alınmasını sağlarım.”, “Okulumda veri güvenliği konusunda öğrencilere eğitim verilmesini sağlarım.”, “Okul Teknoloji Geliştirme Ekibinin (OGYE) etkin faaliyet göstermesini sağlarım.”, “Öğretmenlerin dijital eğitim araçları konusunda uzmanlaşmaları için gereken eğitimlere katılımlarını sağlarım.” maddeleri odak grup görüşmelerinden elde edilerek taslak madde havuzuna eklenen maddelerdir. Sözü edilen temalara yönelik katılımcı ifadelerinin doğrudan alıntıları EK-8’de verilmiştir.

3.3.1.2. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Geliştirme Süreci

Örgütsel bilgelik ölçeği geliştirme sürecinde dijital liderlik ölçeğiyle aynı süreç takip edilmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından okul müdürlerine yönelik 11 sorudan, akademisyenlere yönelik 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu hazırlanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda her iki görüşme formunda da dokuz soru yer almıştır. Ancak örgütsel bilgelik ölçeği BÖTE alanında çalışan akademisyenlerden görüş alınmamıştır. Okul müdürleriyle yapılan odak grup

görüşmesi yaklaşık 63 dakika, Eğitim Yönetimi alanında çalışan akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesi yaklaşık 51 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmelerinden çıkarılan taslak maddelerle ilgili model aşağıda (Şekil 3-7) verilmiştir.



Şekil 3.7. Örgütsel Bilgelik Odak Grup Görüşmeleri Modeli

Şekil 3.7’de görülen temalar şu şekildedir; “Okulumda kurumsal bilgi akışında ve paylaşımında adil davranılır.”, “Okulumda kazanılan deneyimler diğer okullarla paylaşılır.”, “Okulumda ihtiyaç halinde (arıza vb.) okul dışından teknik destek alırız.”, “Okulumda öğrencilerin başarılarını teşvik eden ödüller verilir.”, “Okulumda çalışanların başarılarını teşvik eden ödüller verilir.”, “Okulumda çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.”, “Okulumda çalışanlar okul dışında da görüşürler.”, “Okulumda kişilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.”, “Paydaşlarımız okulumu

başkalarına önerirler.”, “Okulumda Rehberlik birimi tarafından etkin çalışmalar yürütülmektedir.”, “Okulumda ortak evrensel değerleri dikkate alan çalışmalar yürütülür.”, “Okulumda atölye çalışmaları (çalışanların mesleki gelişimine yönelik) düzenlenir.”, “Okulumda düzenli aralıklarla deneyim paylaşım toplantıları düzenlenir.”, “Okulumda öğrencilerle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.” EK-9’da Örgütsel bilgelik ölçeğine yönelik gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.2. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda katılımcılardan cinsiyet, çalıştıkları eğitim kurumu basamağı, öğrenim durumu, çalıştıkları hizmet bölgesi, yöneticilikteki kıdemleri ve AB dijital yeterlik düzeyleri ile ilgili bölümleri yanıtlamaları istenmiştir.

3.3.3. Odak grup görüşme formları

Araştırma sürecinde dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ölçeklerinin taslak maddelerini oluşturmak amacıyla okul müdürleri, BÖTE ve Eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenlerden oluşan üç ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmelerini gerçekleştirmek amacıyla alan uzmanlarından onay alınarak görüşme formları oluşturulmuştur. Formlar EK-4, EK-5, EK-6 ve EK-7’de verilmiştir.

3.3.4. Dijital liderlik ölçeği

Odak grup görüşmeleri sonucunda oluşan dijital liderlik taslak maddeleri aşağıda verilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için yapılan uygulamalarda okul müdürlerinden dijital liderlik taslak maddeleri (EK-10) kendileri açısından yanıtlamaları istenmiştir.

3.3.4.1. Açımlayıcı faktör analizi (dijital liderlik)

Taslak dijital liderlik ölçme aracı 49 madde 5’li Likert tipindedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler analizi tanıma ve sınıflandırma gibi alanlarda kullanılan, bir değişkenler setinin varyans kovaryans yapısını bu değişkenlerin doğrusal birleşimleri aracılığıyla açıklayan, boyutların indirgenmesini ve yorumlanmasını sağlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Yıldız, Çamurcu ve Doğan, 2010; s. 210).

Açımlayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak en çok benzerlik tekniği

tercih edilmiştir. Ayrıca analizde Varimax dik döndürme tekniği faktör eksenlerini dik tutarak basit yapıya ulaşmayı sağlayan, faktörler arası korelasyonun sıfırlanmasını böylelikle faktörlerin yorumlanmasında açıklık ve anlamlılığı sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğerleri alt sınırı 1.00, her bir maddenin faktör yük değerleri alt sınırı 0.40 olarak alınmıştır (Coombs ve Schroeder, 1988; Kline, 2011) çünkü bu değer altındaki faktör yüklerinin toplam varyansa katkıları düşük olmaktadır (Namlu ve Ceyhan, 2002). Her bir maddenin faktörlerdeki yük değerleri farklarının alt sınırı ise 0.10 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2011; Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Açıklayıcı faktör analizi için öncelikle örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığına bir başka ifadeyle örneklem büyüklüğüne bakılmıştır. Alanyazında faktör analizi için 300 katılımcının yeterli olduğu vurgulanmaktadır. (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeğin çalışma grubuna uygulanması sonrası örneklemin büyüklüğünün geçerliğini istatistiksel olarak test etmek için Kaiser-Meyer Olkin'in (KMO) örneklem yeterliği ölçümü yapılmıştır. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO değeri; 0.5 ile 0.7 arasında normal, 0.7 ile 0.8 arasında iyi, 0.8 ile 0.9 arasında çok iyi ve 0.9'un üzerinde ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Field, 2013; Sharma, 1996). Ayrıca Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olması şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.779>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. 49 maddeyle yapılan faktör analizi işleminde ölçekten 1, 2, 8, 9, 13, 15, 16, 17, 18, 25,29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 43, 45, 47 numaralı maddeler eş yükleme ve madde yükü 0,40'ın altında kaldığından çıkartılmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktörlerin birbirinden bağımsız olduğu durumlarda tercih edilen bu döndürme yöntemi maddelerin birbiri içerisinde daha iyi kümelenmesini sağlamaktadır. Analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapı sergilediği, açıklanan varyansın %60,585 ve faktör yük değerlerinin .477 ile .888 arasında olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinde döndürme işlemi sonucunda tespit edilen üç faktörün her birinin öz değerleri, açıkladığı varyanslar ile kümülatif varyans değerleri Tablo 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.11. *Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı*

Boyut	Faktör Yüğü
Dijital dönüşüm (Özdeğer=11,478; Açıklanan Varyans=22,004; Alpha=0,923)	
dl26	0,773
dl27	0,782
dl24	0,696
dl38	0,715
dl37	0,689
dl48	0,671
dl23	0,538
dl22	0,477
dl28	0,624
dl49	0,624
dl20	0,590
dl19	0,547
dl12	0,726
dl10	0,699
dl11	0,739
dl21	0,540
dl31	0,636
Uzaktan eğitim (Özdeğer=3,190; Açıklanan Varyans=19,543; Alpha=0,905)	
dl41	0,860
dl42	0,806
dl40	0,888
dl44	0,631
dl46	0,635

Tablo 3.11. (Devam) *Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yapısı*

Dijitalleşme (Özdeğer=2,295; Açıklanan Varyans=19,038; Alpha=0,892)

dl6	0,641
dl7	0,610
dl4	0,704
dl5	0,620
dl3	0,698
dl14	0,751

Toplam Varyans=%60.585; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.945

3.3.4.2. Doğrulayıcı faktör analizi (dijital liderlik)

Dijital liderlik ölçeğinin daha önce keşfedilen faktör yapısı yeni örneklem ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), gözlenen (observed) değişkenler ile gizli (Latent) değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçebilen yapısal eşitlik modelinin (YEM) bir türüdür (Brown, 2006). Çalışmada literatürde bulunan araştırmalarda en sık kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram aşağıda (Şekil 3-6) verilmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri aşağıda Tablo 3.12’de verilmektedir.

Tablo 3.12. *Dijital Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri*

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Değer
χ^2/sd	<2	<5	3,58
GFI	>0.95	>0.90	0.91
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0,92
RMSEA	<0.05	<0.08	0.05
RMR	<0.05	<0.08	0.07

*, ** Kaynaklar: (Hooper and Mullen 2008; Lomax, 2010; Schumacker and Waltz, Strickland and Lenz 2010; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidel, 2007; Wang and Wang, 2012).

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri aşağıda (Tablo 3.13) verilmektedir.

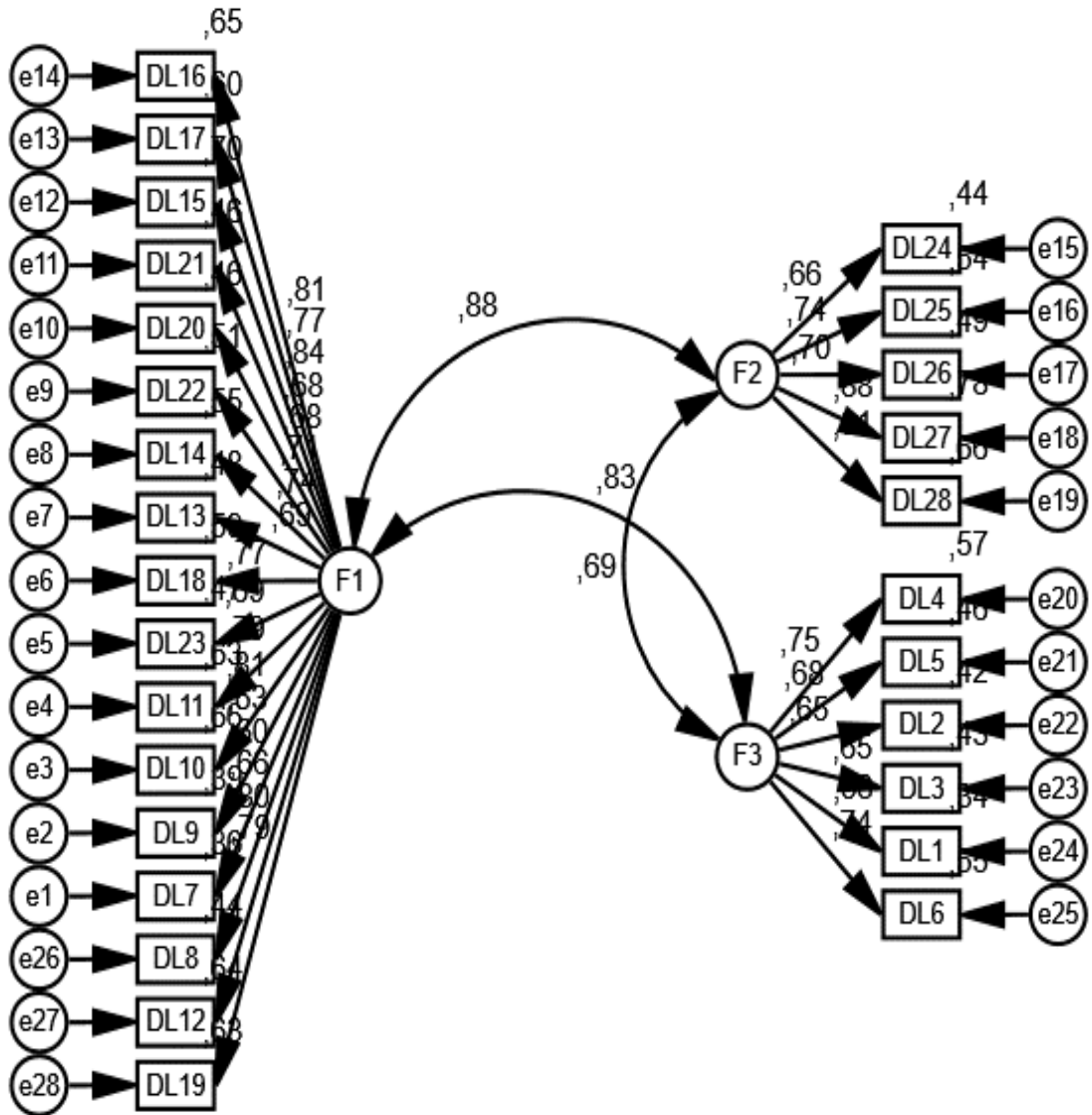
Tablo 3.13. Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler ve Faktörler			B	Std. B	S.Hata	t	P
DL7	<---	F1	1,000	0,600			
DL9	<---	F1	1,421	0,627	0,152	9,343	p<0,001
DL10	<---	F1	1,569	0,810	0,140	11,218	p<0,001
DL11	<---	F1	1,453	0,794	0,131	11,071	p<0,001
DL23	<---	F1	1,249	0,685	0,125	9,987	p<0,001
DL18	<---	F1	1,439	0,769	0,133	10,838	p<0,001
DL13	<---	F1	1,461	0,690	0,146	10,036	p<0,001
DL14	<---	F1	1,477	0,742	0,140	10,576	p<0,001
DL22	<---	F1	1,269	0,712	0,124	10,268	p<0,001
DL20	<---	F1	1,282	0,678	0,129	9,909	p<0,001
DL21	<---	F1	1,275	0,679	0,129	9,916	p<0,001
DL15	<---	F1	1,545	0,837	0,135	11,465	p<0,001
DL17	<---	F1	1,531	0,773	0,141	10,874	p<0,001
DL16	<---	F1	1,637	0,807	0,146	11,196	p<0,001
DL24	<---	F2	1,000	0,662			
DL25	<---	F2	1,053	0,737	0,093	11,332	p<0,001
DL26	<---	F2	1,314	0,703	0,121	10,886	p<0,001
DL27	<---	F2	1,472	0,880	0,113	13,075	p<0,001
DL28	<---	F2	1,208	0,815	0,098	12,317	p<0,001
DL4	<---	F3	1,000	0,753			
DL5	<---	F3	0,851	0,678	0,074	11,431	p<0,001
DL2	<---	F3	0,719	0,646	0,066	10,867	p<0,001
DL3	<---	F3	0,897	0,653	0,082	10,979	p<0,001
DL1	<---	F3	0,664	0,581	0,068	9,706	p<0,001
DL6	<---	F3	1,172	0,743	0,093	12,596	p<0,001
DL8	<---	F1	1,098	0,665	0,112	9,769	p<0,001

Tablo 3.13. (Devam) *Dijital Liderlik Ölçeği Faktör Yükleri*

DL12	<---	F1	1,542	0,798	0,139	11,108	p<0,001
DL19	<---	F1	1,477	0,794	0,133	11,076	p<0,001

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.



Şekil 3.8. *Dijital Liderlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram*

3.3.4.3. Güvenirlilik analizi (dijital liderlik)

Dijital Liderlik ölçeğindeki 28 maddenin güvenirliliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Güvenirlilik analizi ölçekte bulunan maddelerin birbirleri ve ölçek geneli ile tutarlı olup olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda ölçek ifadelerinin denekler tarafından aynı anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemektedir. Güvenirlilik, katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılıktır (Büyüköztürk, 2011: 169). Literatürde ölçeğin güvenirliliği (iç tutarlılık) yaygın olarak Cronbach’s Alpha katsayısı ile belirlenmektedir. Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriteri olarak “ $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir”, “ $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenirliliktir”, “ $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir”, “ $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir” olarak belirlenmektedir (Özdamar, 2004). Ölçeğin genel güvenirliliği $\alpha=0.945$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığa etkisine yönelik sonuçlar (Tablo3. 14) yer almaktadır. Bu bağlamda dijital liderlik ölçeğinin birinci faktörü olan dijital dönüşümün güvenirlilik katsayısı 0,923; İkinci faktörü olan uzaktan ve hibrit eğitimin güvenirlilik katsayısı 0,905; üçüncü faktörü olan dijital dönüşümün güvenirlilik katsayısı 0,892; ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan güvenirlilik katsayısı ise 0,945’dir.

Geliştirilen ölçeğin son hali EK-2 ‘de yer almaktadır.

3.3.5. Örgütsel bilgelik ölçeği

Odak grup görüşmeleri sonucunda oluşan dijital liderlik taslak maddeleri aşağıda verilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için yapılan uygulamalarda okul müdürlerinden örgütsel bilgelik taslak maddeleri (EK-11) kendileri açısından yanıtlamaları istenmiştir. Taslak örgütsel bilgelik ölçeği 60 madde 5’li Likert tipindedir.

3.3.5.1. Açımlayıcı faktör analizi (örgütsel bilgelik)

Örgütsel bilgelik ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sürecinde Dijital liderlik ölçeğinde gerçekleştirilen adımlar tekrarlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda

(KMO=0.663>0,60) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. 60 maddeyle yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten 1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 20, 29, 30, 35, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 numaralı maddeler eş yükleme ve madde yükü 0,40'ın altında kaldığından çıkartılmıştır. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %71.308 olan beş faktör altında toplanmıştır ve faktör yük değerlerinin .437 ile .901 arasında olduğu belirlenmiştir.. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı (Tablo 3.16) aşağıda görülmektedir. Faktör analizinde döndürme işlemi sonucunda tespit edilen üç faktörün her birinin öz değerleri, açıkladığı varyanslar ile kümülatif varyans değerleri Tablo 3.14'te yer almaktadır.

Tablo 3.14. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Faktör Yapısı

Boyut	Faktör Yüğü
İletişim (Özdeğer=13,076; Açıklanan Varyans=18,941; Alpha=0,933)	
ob5	0,800
ob6	0,768
ob7	0,805
ob8	0,901
ob9	0,704
Proaktif Yönetim Anlayışı (Özdeğer=3,636; Açıklanan Varyans=18,275; Alpha=0,912)	
ob14	0,552
ob15	0,550
ob16	0,805
ob17	0,901
ob18	0,880
ob19	0,731
ob21	0,775
ob22	0,806

Tablo 3.14. (Devam) *Örgütsel Bilgelik Ölçeği Faktör Yapısı*

Motivasyon (Özdeğer=2,279; Açıklanan Varyans=13,041; Alpha=0,886)

ob24	0,439
ob25	0,631
ob26	0,598
ob27	0,654
ob28	0,717

Okul İklimi (Özdeğer=2,036; Açıklanan Varyans=10,736; Alpha=0,825)

ob31	0,584
ob32	0,508
ob33	0,710
ob34	0,661

Etkili Okul (Özdeğer=1,791; Açıklanan Varyans=10,315; Alpha=0,801)

ob42	0,597
ob46	0,813
ob47	0,782
ob48	0,594
ob49	0,437
ob57	0,794
ob58	0,782
ob59	0,803
ob60	0,694

Toplam Varyans=%71.308; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.944

3.3.5.2. Doğrulayıcı faktör analizi (örgütsel bilgelik)

Örgütsel bilgelik ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sürecinde dijital liderlikte aynı işlemler yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği kriterleri aşağıda (Tablo 3.15) verilmektedir.

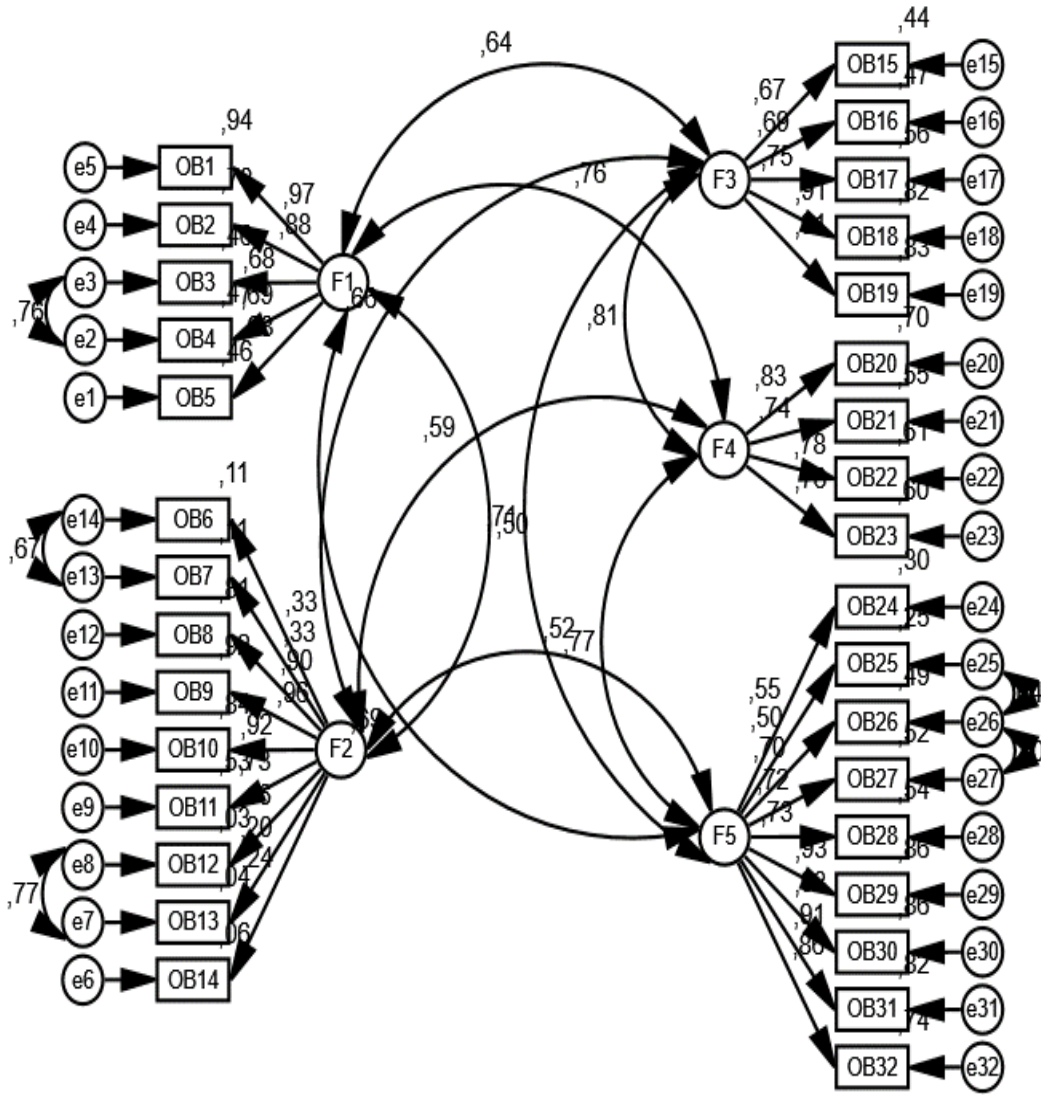
Tablo 3.15. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Değerleri

İndeks	Normal Değer*	Kabul Edilebilir Değer**	Değer
χ^2/sd	<2	<5	4,82
GFI	>0.95	>0.90	0.90
AGFI	>0.95	>0.90	0.90
CFI	>0.95	>0.90	0,91
RMSEA	<0.05	<0.08	0.06
RMR	<0.05	<0.08	0.07

** Kaynaklar: (Hooper and Mullen 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidel, 2012; Waltz, Streikland and Lenz 2010; Wang and Wang, 2012).

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

Örgütsel Bilgelik ölçeğinin daha önce keşfedilen faktör yapısı yeni örneklem ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram aşağıda (Şekil 3.9) verilmektedir.



Şekil 3.9. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır. Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri aşağıda (Tablo 3.20) verilmektedir.

Tablo 3.16. Örgütsel Bilgelik Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler ve Faktörler			B	Std. B	S.Hata	T	P
OB5	<---	F1	1,000	0,677			
OB4	<---	F1	1,243	0,688	0,111	11,200	p<0,001
OB3	<---	F1	1,184	0,677	0,107	11,034	p<0,001
OB2	<---	F1	1,601	0,883	0,114	13,995	p<0,001
OB1	<---	F1	1,604	0,969	0,108	14,849	p<0,001
OB14	<---	F2	1,000	0,236			
OB13	<---	F2	0,441	0,201	0,165	2,668	0,008
OB12	<---	F2	0,301	0,163	0,129	2,327	0,020
OB11	<---	F2	2,598	0,728	0,646	4,021	p<0,001
OB10	<---	F2	3,688	0,919	0,899	4,102	p<0,001
OB9	<---	F2	3,720	0,960	0,905	4,112	p<0,001
OB8	<---	F2	3,637	0,901	0,888	4,096	p<0,001
OB7	<---	F2	0,770	0,327	0,228	3,379	p<0,001
OB6	<---	F2	0,868	0,333	0,255	3,399	p<0,001
OB15	<---	F3	1,000	0,665			
OB16	<---	F3	1,299	0,687	0,120	10,865	p<0,001
OB17	<---	F3	1,454	0,751	0,124	11,738	p<0,001
OB18	<---	F3	1,385	0,907	0,101	13,705	p<0,001
OB19	<---	F3	1,449	0,912	0,105	13,763	p<0,001
OB20	<---	F4	1,000	0,835			
OB21	<---	F4	0,790	0,741	0,055	14,432	p<0,001
OB22	<---	F4	0,783	0,780	0,051	15,480	p<0,001
OB23	<---	F4	1,023	0,777	0,066	15,391	p<0,001
OB24	<---	F5	1,000	0,549			
OB25	<---	F5	0,806	0,497	0,110	7,350	p<0,001
OB26	<---	F5	1,092	0,702	0,117	9,305	p<0,001
OB27	<---	F5	1,172	0,720	0,124	9,446	p<0,001

Tablo 3.16. (Devam) *Örgütsel Bilgelik Ölçeği Faktör Yükleri*

OB28	<---	F5	1,186	0,734	0,124	9,549	p<0,001
OB29	<---	F5	1,334	0,928	0,123	10,799	p<0,001
OB30	<---	F5	1,182	0,926	0,110	10,790	p<0,001
OB31	<---	F5	1,169	0,905	0,110	10,677	p<0,001
OB32	<---	F5	1,114	0,863	0,107	10,430	p<0,001

Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır.

3.3.5.3. Güvenirlilik analizi (örgütsel bilgelik)

Örgütsel Bilgelik ölçeğindeki 32 maddenin güvenirliliğini hesaplamak için dijital liderlik ölçeğinde olduğu gibi iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliliği $\alpha=0.944$ olarak çok yüksek bulunmuştur. İletişim boyutunun güvenirliliği $\alpha=0,933$; proaktif yönetim anlayışı boyutu $\alpha=0,912$; motivasyon boyutu $\alpha=0,886$; okul iklimi boyutu 0,825; etkili okul boyutu 0,801’dir.

Ölçekte madde toplam korelasyon katsayısının 0,3’ün altında madde bulunmadığı saptanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler Etik Kurul Kararıyla (EK-12) ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınarak (EK-13), çevrimiçi veri toplama araçları yoluyla okul müdürlerinden gönüllülük esasıyla toplanmıştır. Katılımcılar <https://forms.gle/nituocrYfSxHTgdA9> linkinden veri toplama araçlarına ulaşmışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına ve alt amaçlarına yönelik yapılacak analizler aşağıda (Tablo 3.17) verilmiştir.

Tablo 3.17. Amaçlar ve Verilerin Analizi

Amaçlar	Örneklem Grubu	Yapılacak Analizler	Bulgu Başlıkları
1) Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyi nedir?	Okul Müdürleri	Standart sapma ve ortalama	Okul Müdürlerinin dijital liderlik puan ortalamaları
Cinsiyet değişkeni	Okul Müdürleri	T-testi	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
ortaöğretim kurumu türü (genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi) değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
Hizmet bölgesi değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
Kıdem değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
Öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkeni	Okul Müdürleri	T-testi	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
AB dijital liderlik düzeyi	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi

Tablo 3.17. (Devam) *Amaçlar ve Verilerin Analizi*

Amaçlar	Örneklem Grubu	Yapılacak Analizler	Bulgu Başlıkları
2) Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin örgütsel bilgeliği düzeyi nedir?	Okul Müdürleri	Standart sapma ve ortalama	Eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliği düzeyi
a) Cinsiyet değişkeni	Okul Müdürleri	T-testi	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
b) ortaöğretim kurumu türü (genel lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi) değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
c) Hizmet bölgesi değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Eğitim örgütlerinin örgütsel bilgeliği düzeyinin okul müdürlerinin çalıştıkları hizmet bölgesine göre farklılaşma durumu
d) Öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkeni	Okul Müdürleri	T-testi	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
e) Kıdem değişkeni	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi

Tablo 3.17. (Devam) *Amaçlar ve Verilerin Analizi*

Amaçlar	Örneklem Grubu	Yapılacak Analizler	Bulgu Başlıkları
f) AB dijital liderlik düzeyi	Okul Müdürleri	ANOVA ve post-hoc	Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeylerinin araştırmada yer alan demografik değişkenlere göre incelenmesi
3) Eğitim örgütleri okul müdürlerinin dijital liderlik anlayışlarının okulun örgütsel bilgelik düzeyi arasındaki ilişki nedir?	Okul Müdürleri	Korelasyon analizi	Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular
4) Eğitim örgütleri okul müdürlerinin dijital liderlik anlayışlarının okulun örgütsel bilgelik düzeyi üzerindeki etkisi nedir?	Okul Müdürleri	Regresyon analizi	Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir (Tablo 3.18).

Tablo 3.18. Ölçme Araçlarının Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Basıklık	Çarpıklık
Dijital Liderlik Genel	605	1,114	-0,915
Dijital Dönüşüm	605	0,679	-0,686
Uzaktan Eğitim	605	0,334	-0,673
Dijitalleşme	605	0,451	-1,083
Örgütsel Bilgelik Genel	605	0,075	-0,628
İletişim	605	-0,284	-0,647
Proaktif Yönetim Anlayışı	605	-0,447	-0,414
Motivasyon	605	-0,129	-0,470
Okul İklimi	605	0,007	-0,717
Etkili Okul	605	0,577	-0,733

İlgili alanyazında, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine ilişkin sonuçların +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2.0 ile -2.0 (George, ve Mallery, 2010) arasında olması normal dağılım olarak kabul edilmektedir. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Okul müdürlerin ölçek düzeylerini belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon ve regresyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Korelasyon katsayıları (r) 0,00-0,25 çok zayıf; 0,26-0,49 zayıf; 0,50-0,69 orta; 0,70-0,89 yüksek; 0,90-1,00 çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006, s.116). Okul müdürlerinin tanımlayıcı özelliklerine göre ölçek düzeylerindeki farklılaşmaların incelenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post hoc (Tukey) analizlerinden faydalanılmıştır.

Etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen(d) ve Eta kare(η^2) katsayıları kullanılmıştır. Etki büyüklüğü gruplar arasındaki farkın önemli kabul edilecek büyük bir fark olup olmadığını göstermektedir. Cohen değeri 0.2:küçük; 0.5:orta; 0.8:büyük olarak, eta kare değeri 0.01:küçük; 0.06:orta; 0.14:büyük olarak değerlendirilmektedir(Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

4. BULGULAR

4.1. Dijital Liderlik Puan Ortalamaları

Okul müdürlerinin dijital liderliğe yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda (Tablo 4.1) yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Dijital Liderlik Puan Ortalamaları*

	n	\bar{x}	Ss	Min.	Maks.
Dijital Liderlik Genel	605	3,60	0,64	1,39	5,00
Dijital Dönüşüm	605	3,43	0,69	1,18	5,00
Uzaktan ve Hibrit Eğitim	605	3,77	0,83	1,20	5,00
Dijitalleşme	605	3,92	0,70	1,00	5,00

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin “dijital liderlik genel” ortalaması yüksek $3,604 \pm 0,642$ (Min=1.39; Maks=5), “dijital dönüşüm” ortalaması yüksek $3,439 \pm 0,698$ (Min=1.18; Maks=5), “uzaktan eğitim” ortalaması yüksek $3,776 \pm 0,830$ (Min=1.2; Maks=5), “dijitalleşme” ortalaması yüksek $3,929 \pm 0,702$ (Min=1; Maks=5) olarak saptanmıştır.

4.2. Örgütsel Bilgelik Puan Ortalamaları

Okul müdürlerinin örgütsel bilgeliğe yönelik; aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum düzeyleri aşağıda (Tablo 4.2) yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Örgütsel Bilgelik Puan Ortalamaları*

	n	\bar{x}	Ss	Min.	Maks.
Örgütsel Bilgelik Genel	605	4,17	0,53	1,94	5,00
İletişim	605	4,39	0,58	2,00	5,00
Proaktif Yönetim Anlayışı	605	4,06	0,61	2,00	5,00
Motivasyon	605	4,11	0,67	1,20	5,00
Okul İklimi	605	4,32	0,59	1,75	5,00
Etkili Okul	605	4,12	0,62	1,89	5,00

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin “örgütsel bilgelik genel” ortalaması yüksek 4,172±0,530 (Min=1.94; Maks=5), “iletişim” ortalaması çok yüksek 4,390±0,588 (Min=2; Maks=5), “proaktif yönetim anlayışı” ortalaması yüksek 4,060±0,616 (Min=2; Maks=5), “motivasyon” ortalaması yüksek 4,115±0,674 (Min=1.2; Maks=5), “okul iklimi” ortalaması çok yüksek 4,323±0,591 (Min=1.75; Maks=5), “etkili okul” ortalaması yüksek 4,127±0,627 (Min=1.89; Maks=5) olarak saptanmıştır.

4.3. Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Düzeylerinin Araştırmada Yer Alan Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Dijital Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup	n	\bar{x}	Ss	sd	t	P																																
Dijital Liderlik Genel	Kadın	106	3,82	0,41	603	3,96	0,00																																
	Erkek	499	3,55	0,67				Dijital Dönüşüm	Kadın	106	3,69	0,47	603	4,13	0,00	Erkek	499	3,38	0,72	Uzaktan ve Hibrit Eğitim	Kadın	106	3,98	0,65	603	2,84	0,00	Erkek	499	3,73	0,85	Dijitalleşme	Kadın	106	4,08	0,52	603	2,44	0,00
Dijital Dönüşüm	Kadın	106	3,69	0,47	603	4,13	0,00																																
	Erkek	499	3,38	0,72				Uzaktan ve Hibrit Eğitim	Kadın	106	3,98	0,65	603	2,84	0,00	Erkek	499	3,73	0,85	Dijitalleşme	Kadın	106	4,08	0,52	603	2,44	0,00	Erkek	499	3,89	0,73								
Uzaktan ve Hibrit Eğitim	Kadın	106	3,98	0,65	603	2,84	0,00																																
	Erkek	499	3,73	0,85				Dijitalleşme	Kadın	106	4,08	0,52	603	2,44	0,00	Erkek	499	3,89	0,73																				
Dijitalleşme	Kadın	106	4,08	0,52	603	2,44	0,00																																
	Erkek	499	3,89	0,73																																			

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin cinsiyete göre dijital liderlik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(603)}=3.966$; $p=0.000<0.05$; $d=0,424$; $\eta^2=0,025$). Kadınların dijital liderlik genel puanları ($\bar{x}=3,826$), erkeklerin dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,557$) yüksek bulunmuştur.

Yöneticilerin cinsiyete göre dijital dönüşüm puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(603)}=4.131$; $p=0.000<0.05$; $d=0,442$; $\eta^2=0,028$). Kadınların dijital

dönüşüm puanları ($\bar{x}=3,690$), erkeklerin dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,385$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin cinsiyete göre uzaktan eğitim puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=2.842$; $p=0.001<0.05$; $d=0,304$; $\eta^2=0,013$). Kadınların uzaktan eğitim puanları ($\bar{x}=3,983$), erkeklerin uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,732$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin cinsiyete göre dijitalleşme puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=2.448$; $p=0.003<0.05$; $d=0,262$; $\eta^2=0,010$). Kadınların dijitalleşme puanları ($\bar{x}=4,080$), erkeklerin dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,897$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin çalışılan kademe değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Dijital Liderlik Puanlarının Çalışılan Kademe Göre Farklılaşma Durumu*

	Grup	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Dijital Liderlik Genel	İlkokul	189	3,68	0,69	2,57	0,07	
	Ortaokul	190	3,59	0,55			
	Lise	226	3,54	0,65			
Dijital Dönüşüm	İlkokul	189	3,49	0,79	1,79	0,16	
	Ortaokul	190	3,46	0,62			
	Lise	226	3,37	0,66			
Uzaktan ve Hibrit Eğitim	İlkokul	189	3,80	0,81	4,51	0,01	1>2 3>2
	Ortaokul	190	3,63	0,73			
	Lise	226	3,87	0,89			
Dijitalleşme	İlkokul	189	4,11	0,63	15,18	0,00	1>2 1>3 2>3
	Ortaokul	190	3,96	0,54			
	Lise	226	3,74	0,82			

*1- İlkokul, 2- Ortaokul, 3-Lise kademesinde çalışan okul müdürlerini ifade etmektedir.

Tablo 4.4 incelendiğinde okul müdürlerinin çalışılan kademe göre uzaktan eğitim

puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=4,517$; $p=0,011<0.05$; $\eta^2=0,015$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,806$), çalışılan kademe ortaokul olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,633$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe lise olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,872$), çalışılan kademe ortaokul olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,633$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre dijitalleşme puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=15,185$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,048$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,116$), çalışılan kademe ortaokul olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,960$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,116$), çalışılan kademe lise olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,747$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ortaokul olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=3,960$), çalışılan kademe lise olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,747$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin dijital liderlik genel, dijital dönüşüm puanları çalışılan kademe göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin çalışılan hizmet bölgesi değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Dijital Liderlik Puanlarının Çalışılan Hizmet Bölgesine Göre Farklılaşma Durumu*

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P
Dijital Liderlik Genel	1	509	3,60	0,61		
	2	47	3,70	0,75	0,81	0,44
	3	49	3,54	0,80		
Dijital Dönüşüm	1	509	3,43	0,66		
	2	47	3,58	0,87	1,30	0,27
	3	49	3,37	0,80		
Uzaktan Eğitim	1	509	3,81	0,80		
	2	47	3,64	0,81	2,78	0,06
	3	49	3,55	1,02		
Dijitalleşme	1	509	3,90	0,69		
	2	47	4,09	0,64	2,04	0,13
	3	49	4,02	0,77		

*1- 1. Hizmet bölgesi, 2- 2. Hizmet bölgesi, 3- 3. Hizmet bölgesini ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin dijital liderlik genel, dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme puanları çalışılan hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Dijital Liderlik Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	T	Sd	P
Dijital Liderlik Genel	Lisans	379	3,55	0,66	-2,23	603	0,02
	Lisansüstü	226	3,67	0,60			
Dijital Dönüşüm	Lisans	379	3,37	0,71	-3,00	603	0,00
	Lisansüstü	226	3,54	0,65			
Uzaktan Eğitim	Lisans	379	3,81	0,84	1,50	603	0,13
	Lisansüstü	226	3,71	0,80			
Dijitalleşme	Lisans	379	3,87	0,71	-2,58	603	0,01
	Lisansüstü	226	4,02	0,67			

Tablo 4.6 incelendiğinde okul müdürlerinin öğrenim durumuna göre dijital liderlik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=-2.238$; $p=0.026<0.05$; $d=0,188$; $\eta^2=0,008$). Öğrenim durumu lisansüstü olanların dijital liderlik genel puanları ($\bar{x}=3,679$), öğrenim durumu lisans olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,559$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin öğrenim durumuna göre dijital dönüşüm puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=-3.006$; $p=0.003<0.05$; $d=0,253$; $\eta^2=0,015$). Öğrenim durumu lisansüstü olanların dijital dönüşüm puanları ($\bar{x}=3,548$), öğrenim durumu lisans olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,373$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin öğrenim durumuna göre dijitalleşme puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=-2.586$; $p=0.010<0.05$; $d=0,217$; $\eta^2=0,011$). Öğrenim durumu lisansüstü olanların dijitalleşme puanları ($\bar{x}=4,024$), öğrenim durumu lisans olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,873$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin uzaktan eğitim puanları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Dijital Liderlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farklılaşma Durumu*

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Dijital Liderlik Genel	1-5 Yıl	249	3,60	0,51	5,00	0,00	
	6-10 Yıl	153	3,72	0,54			1>3
	11-15 Yıl	104	3,40	0,87			2>3
	16-20 Yıl	48	3,48	0,84			5>3
	21 Yıl Ve Üstü	51	3,76	0,59			2>4
Dijital Dönüşüm	1-5 Yıl	249	3,41	0,60	3,71	0,00	5>4
	6-10 Yıl	153	3,57	0,58			2>1
	11-15 Yıl	104	3,25	0,87			1>3
	16-20 Yıl	48	3,43	0,92			2>3
	21 Yıl Ve Üstü	51	3,52	0,72			5>3
Uzaktan ve Hibrit Eğitim	1-5 Yıl	249	3,82	0,72	3,96	0,00	1>3
	6-10 Yıl	153	3,83	0,73			2>3
	11-15 Yıl	104	3,61	1,05			5>3
	16-20 Yıl	48	3,47	0,90			1>4
	21 Yıl Ve Üstü	51	3,99	0,88			2>4
Dijitalleşme	1-5 Yıl	249	3,95	0,56	9,38	0,00	5>4
	6-10 Yıl	153	4,02	0,56			5>1
	11-15 Yıl	104	3,68	1,02			5>2
	16-20 Yıl	48	3,63	0,83			1>3
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,26	0,48			2>3
							5>3
							1>4
							2>4
							5>4

*1- 1-5 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 2- 6-10 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 3- 11-15 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 4- 16-20 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 5- 21 yıl ve üstü kıdemi olan müdürlerini ifade etmektedir.

Tablo 4.7'ye göre okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre dijital liderlik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=5,001$; $p=0,001<0.05$; $\eta^2=0,032$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarının

($\bar{x}=3,604$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,409$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,720$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,409$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 21 yıl ve üstü olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,766$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,409$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,720$), yöneticilik kıdemleri 16-20 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,484$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 21 yıl ve üstü olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,766$), yöneticilik kıdemleri 16-20 yıl olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,484$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre dijital dönüşüm puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 600)}=3,719$; $p=0,005<0.05$; $\eta^2=0,024$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,578$), yöneticilik kıdemleri 1-5 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,414$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 1-5 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,414$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,252$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,578$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,252$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 21 yıl ve üstü olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,525$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,252$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre uzaktan eğitim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 600)}=3,964$; $p=0,003<0.05$; $\eta^2=0,026$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemleri 1-5 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,823$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,610$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,835$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,610$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 21 yıl ve üstü olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,992$), yöneticilik kıdemleri 11-15 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,610$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 1-5 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,823$), yöneticilik kıdemleri 16-20 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,475$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemleri 6-10 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,835$), yöneticilik kıdemleri 16-20 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,475$) yüksek

olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,992$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,475$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre dijitalleşme puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=9,383$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,059$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,261$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,959$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,261$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=4,026$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=3,959$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,689$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,026$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,689$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,261$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,689$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=3,959$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,632$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,026$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,632$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,261$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,632$) yüksek olmasıdır.

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin AB dijital yeterlik düzeyi değişkenine göre dijital liderlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Dijital Liderlik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklılaşma Durumu*

	Grup	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Dijital Liderlik Genel	A1	111	3,40	0,78	11,09	0,00	3>1
	A2	79	3,29	0,87			4>1
	B1	224	3,63	0,57			5>1
	B2	76	3,74	0,39			6>1
	C1	52	3,86	0,38			3>2
							4>2
							5>2
							6>2
Dijital Dönüşüm	C2	63	3,85	0,36	8,66	0,00	5>3
							6>3
	A1	111	3,25	0,75			3>1
	A2	79	3,14	0,98			4>1
	B1	224	3,45	0,68			5>1
	B2	76	3,57	0,44			6>1
	C1	52	3,75	0,44			3>2
							4>2
Uzaktan Eğitim	C2	63	3,64	0,39	8,26	0,00	5>2
							6>2
	A1	111	3,48	0,94			3>1
	A2	79	3,44	1,04			4>1
	B1	224	3,87	0,73			5>1
	B2	76	3,97	0,76			6>1
	C1	52	3,92	0,64			3>2
							4>2
				5>2			
				6>2			

Tablo 4.8. (Devam) *Dijital Liderlik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklılaşma Durumu*

Dijitalleşme	A1	111	3,75	0,97	11,63	0,00	3>1
	A2	79	3,60	0,65			4>1
	B1	224	3,92	0,64			5>1
	B2	76	4,04	0,43			6>1
	C1	52	4,10	0,54			3>2
							4>2
							5>2
							6>2
	C2	63	4,36	0,42	6>3		
					6>4		
					6>5		

*1- A1 dijital yeterlik düzeyini, 2- A2 dijital yeterlik düzeyini, 3- B1 dijital yeterlik düzeyini, 4- B2 dijital yeterlik düzeyini, 5- C1 dijital yeterlik düzeyini, 6- C2 dijital yeterlik düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4.8 incelendiğinde okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre dijital liderlik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(5, 599)}=11,094$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,085$). Farkın nedeni; b1 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,632$), a1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,404$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,745$), a1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,404$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,863$), a1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,404$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,857$), a1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,404$) yüksek olmasıdır. B1 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,632$), a2 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,298$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,745$), a2 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,298$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,863$), a2 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,298$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,857$), a2 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,298$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,863$), b1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,632$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijital liderlik genel puanlarının ($\bar{x}=3,857$), b1 olanların dijital liderlik genel puanlarından ($\bar{x}=3,632$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan ab dijital yeterlik düzeyine göre dijital dönüşüm

puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(5, 599)}=8,664$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,067$). Farkın nedeni; b1 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,456$), a1 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,255$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,571$), a1 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,255$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,759$), a1 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,255$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,643$), a1 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,255$) yüksek olmasıdır. B1 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,456$), a2 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,146$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,571$), a2 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,146$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,759$), a2 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,146$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,643$), a2 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,146$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijital dönüşüm puanlarının ($\bar{x}=3,759$), b1 olanların dijital dönüşüm puanlarından ($\bar{x}=3,456$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre uzaktan eğitim puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(5, 599)}=8,263$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,065$). Farkın nedeni; b1 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,877$), a1 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,488$) yüksek olmasıdır. B2 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,979$), a1 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,488$) yüksek olmasıdır. C1 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,923$), a1 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,488$) yüksek olmasıdır. C2 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,975$), a1 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,488$) yüksek olmasıdır. B1 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,877$), a2 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,446$) yüksek olmasıdır. B2 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,979$), a2 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,446$) yüksek olmasıdır. C1 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,923$), a2 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,446$) yüksek olmasıdır. C2 olanların uzaktan eğitim puanlarının ($\bar{x}=3,975$), a2 olanların uzaktan eğitim puanlarından ($\bar{x}=3,446$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre dijitalleşme puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(5, 599)}=11,636$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,089$). Farkın nedeni; b1 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=3,928$), a1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,755$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijitalleşme puanlarının

($\bar{x}=4,042$), a1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,755$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,109$), a1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,755$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,365$), a1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,755$) yüksek olmasıdır. B1 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=3,928$), a2 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,603$) yüksek olmasıdır. B2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,042$), a2 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,603$) yüksek olmasıdır. C1 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,109$), a2 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,603$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,365$), a2 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,603$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,365$), b1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=3,928$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,365$), b2 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=4,042$) yüksek olmasıdır. C2 olanların dijitalleşme puanlarının ($\bar{x}=4,365$), c1 olanların dijitalleşme puanlarından ($\bar{x}=4,109$) yüksek olmasıdır.

4.4. Okul Müdürlerinin Örgütsel Bilgelik Düzeylerinin Araştırmada Yer Alan Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	n	\bar{x}	Ss	t	Sd	P
Örgütsel Bilgelik Genel	Kadın	106	4,17	0,47	-0,02	603	0,97
	Erkek	499	4,17	0,54			
İletişim	Kadın	106	4,43	0,56	0,76	603	0,44
	Erkek	499	4,38	0,59			
Proaktif Yönetim Anlayışı	Kadın	106	4,05	0,52	-0,18	603	0,83
	Erkek	499	4,06	0,63			
Motivasyon	Kadın	106	4,00	0,56	-1,90	603	0,03
	Erkek	499	4,13	0,69			
Okul İklimi	Kadın	106	4,23	0,52	-1,76	603	0,07
	Erkek	499	4,34	0,60			
Etkili Okul	Kadın	106	4,21	0,53	1,57	603	0,11
	Erkek	499	4,10	0,64			

Tablo 4.9 incelendiğinde okul müdürlerinin cinsiyete göre motivasyon puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=-1.907$; $p=0.031<0.05$; $d=0,204$; $\eta^2=0,006$). Erkeklerin motivasyon puanları ($\bar{x}=4,139$), kadınların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,002$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik genel, iletişim, proaktif yönetim anlayışı, okul iklimi, etkili okul puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin çalışılan kademe değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Örgütsel Bilgelik Genel	İlkokul	189	4,33	0,52	14,27	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,08	0,45			1>3
	Lise	226	4,10	0,55			
İletişim	İlkokul	189	4,56	0,52	19,18	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,20	0,53			3>2
	Lise	226	4,39	0,63			1>3
Proaktif Yönetim Anlayışı	İlkokul	189	4,19	0,69	7,30	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,01	0,49			1>3
	Lise	226	3,98	0,62			
Motivasyon	İlkokul	189	4,29	0,70	10,27	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,05	0,62			1>3
	Lise	226	4,01	0,65			
Okul İklimi	İlkokul	189	4,52	0,59	16,00	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,24	0,44			1>3
	Lise	226	4,22	0,65			
Etkili Okul	İlkokul	189	4,29	0,58	10,24	0,00	1>2
	Ortaokul	190	4,04	0,54			1>3
	Lise	226	4,05	0,69			

*1-İlkokul, 2-Ortaokul, 3- Lise Müdürlerini ifade etmektedir.

Tablo 4.10'a göre okul müdürlerinin çalışılan kademe göre örgütsel bilgelik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=14,271$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,045$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,339$), çalışılan kademe ortaokul olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,088$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,339$), çalışılan kademe lise olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,103$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre iletişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=19,187$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,060$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,567$), çalışılan kademe ortaokul

olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,204$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe lise olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,399$), çalışılan kademe ortaokul olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,204$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,567$), çalışılan kademe lise olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,399$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre proaktif yönetim anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=7,301$; $p=0,001<0.05$; $\eta^2=0,024$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,199$), çalışılan kademe ortaokul olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,015$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,199$), çalışılan kademe lise olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,982$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre motivasyon puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=10,275$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,033$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,295$), çalışılan kademe ortaokul olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,053$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,295$), çalışılan kademe lise olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,017$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre okul iklimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=16,008$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,050$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,520$), çalışılan kademe ortaokul olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,241$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,520$), çalışılan kademe lise olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,228$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan kademe göre etkili okul puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=10,246$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,033$). Farkın nedeni; çalışılan kademe ilkokul olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,296$), çalışılan kademe ortaokul olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,048$) yüksek olmasıdır. Çalışılan kademe ilkokul olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,296$), çalışılan kademe lise olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,053$) yüksek olmasıdır.

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin çalışılan hizmet bölgesi değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Çalışılan Hizmet Bölgesi Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Örgütsel Bilgelik Genel	1	509	4,15	0,51			
	2	47	4,29	0,51	2,68	0,06	
	3	49	4,27	0,62			
İletişim	1	509	4,35	0,59			
	2	47	4,69	0,32	8,44	0,00	2>1
	3	49	4,50	0,57			
Proaktif Yönetim Anlayışı	1	509	4,02	0,61			
	2	47	4,29	0,44	6,61	0,00	2>1 3>1
	3	49	4,23	0,65			
Motivasyon	1	509	4,08	0,66			
	2	47	4,22	0,69	2,92	0,05	
	3	49	4,30	0,70			
Okul İklimi	1	509	4,32	0,58			
	2	47	4,27	0,57	0,28	0,75	
	3	49	4,36	0,68			
Etkili Okul	1	509	4,12	0,59			
	2	47	4,11	0,83	0,03	0,96	
	3	49	4,14	0,73			

*1- 1. Hizmet bölgesi, 2- 2. Hizmet bölgesi, 3- 3. Hizmet bölgesini ifade etmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde okul müdürlerinin çalışılan hizmet bölgesine göre iletişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=8,441$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,027$). Farkın nedeni; çalışılan hizmet bölgesi 2 olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,694$), çalışılan hizmet bölgesi 1 olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,352$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin çalışılan hizmet bölgesine göre proaktif yönetim anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(2, 602)}=6,618$; $p=0,001<0.05$; $\eta^2=0,022$).

Farkın nedeni; çalışılan hizmet bölgesi 2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,298$), çalışılan hizmet bölgesi 1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,021$) yüksek olmasıdır. Çalışılan hizmet bölgesi 3 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,236$), çalışılan hizmet bölgesi 1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,021$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik genel, motivasyon, okul iklimi, etkili okul puanları çalışılan hizmet bölgesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	n	\bar{x}	Ss	T	sd	p
Örgütsel Bilgelik Genel	Lisans	379	4,14	0,52	-1,64	603	0,10
	Lisansüstü	226	4,21	0,53			
İletişim	Lisans	379	4,32	0,58	-3,63	603	0,00
	Lisansüstü	226	4,50	0,58			
Proaktif Yönetim Anlayışı	Lisans	379	4,03	0,63	-1,38	603	0,16
	Lisansüstü	226	4,10	0,58			
Motivasyon	Lisans	379	4,09	0,68	-0,79	603	0,42
	Lisansüstü	226	4,14	0,66			
Okul İklimi	Lisans	379	4,31	0,56	-0,45	603	0,65
	Lisansüstü	226	4,33	0,63			
Etkili Okul	Lisans	379	4,10	0,60	-1,03	603	0,31
	Lisansüstü	226	4,16	0,65			

Tablo 4.12' ye göre okul müdürlerinin öğrenim durumuna göre iletişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir($t_{(603)}=-3.634$; $p=0.000<0.05$; $d=0,305$; $\eta^2=0,021$). Öğrenim durumu lisansüstü olanların iletişim puanları ($\bar{x}=4,502$), öğrenim durumu lisans olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,324$) yüksek bulunmuştur.

Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik genel, proaktif yönetim anlayışı, motivasyon, okul iklimi, etkili okul puanları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0,05$).

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Örgütsel Bilgelik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farklaşma Durumu

	Grup	n	\bar{x}	Ss	F	P	Fark
Örgütsel Bilgelik Genel	1-5 Yıl	249	4,09	0,53	7,33	0,00	
	6-10 Yıl	153	4,14	0,45			3>1
	11-15 Yıl	104	4,24	0,61			5>1
	16-20 Yıl	48	4,13	0,50			5>2
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,50	0,41			5>3
İletişim	1-5 Yıl	249	4,26	0,58	9,77	0,00	
	6-10 Yıl	153	4,36	0,58			3>1
	11-15 Yıl	104	4,57	0,62			5>1
	16-20 Yıl	48	4,40	0,47			3>2
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,70	0,39			5>2
Proaktif Yönetim Anlayışı	1-5 Yıl	249	3,99	0,66	4,72	0,00	
	6-10 Yıl	153	4,04	0,53			5>2
	11-15 Yıl	104	4,14	0,66			5>3
	16-20 Yıl	48	3,95	0,52			5>4
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,36	0,51			
Motivasyon	1-5 Yıl	249	4,00	0,67	5,98	0,00	
	6-10 Yıl	153	4,10	0,55			3>1
	11-15 Yıl	104	4,21	0,82			5>1
	16-20 Yıl	48	4,15	0,71			5>2
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,46	0,48			5>3

Tablo 4.13. (Devam) *Örgütsel Bilgelik Puanlarının Çalışılan Kademe Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Okul İklimi	1-5 Yıl	249	4,21	0,52			3>1
	6-10 Yıl	153	4,27	0,63			5>1 3>2
	11-15 Yıl	104	4,50	0,65	12,97	0,00	5>2
	16-20 Yıl	48	4,18	0,49			5>3 3>4
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,75	0,41			5>4
Etkili Okul	1-5 Yıl	249	4,10	0,62			
	6-10 Yıl	153	4,09	0,50			5>1
	11-15 Yıl	104	4,07	0,76	3,88	0,00	5>2 5>3
	16-20 Yıl	48	4,11	0,61			5>4
	21 Yıl Ve Üstü	51	4,45	0,60			

*1- 1-5 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 2- 6-10 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 3- 11-15 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 4- 16-20 yıl kıdemi olan okul müdürleri, 5- 21 yıl ve üstü kıdemi olan müdürlerini ifade etmektedir.

Tablo 4.13'e göre okul müdürlerinin yöneticilik kademine göre örgütsel bilgelik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 600)}=7,332$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,047$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,247$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,097$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,507$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,097$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,507$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,145$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,507$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,247$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,507$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,132$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kademine göre iletişim puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 600)}=9,779$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,061$). Farkın nedeni; yöneticilik

kıdemi 11-15 yıl olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,573$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,262$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,706$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,262$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,573$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,365$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,706$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,365$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların iletişim puanlarının ($\bar{x}=4,706$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların iletişim puanlarından ($\bar{x}=4,408$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kademine göre proaktif yönetim anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=4,726$; $p=0,001<0.05$; $\eta^2=0,031$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,141$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,995$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,364$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,995$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,364$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,043$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,364$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,141$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,364$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,956$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kademine göre motivasyon puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=5,985$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,038$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,212$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,002$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,467$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,002$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,467$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,103$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,467$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların

motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,212$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,467$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,154$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre okul iklimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=12,976$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,080$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,505$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,219$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,750$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,219$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,505$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,271$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,750$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,271$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,750$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,505$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,505$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,182$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,750$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,182$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre etkili okul puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(4, 600)}=3,889$; $p=0,004<0.05$; $\eta^2=0,025$). Farkın nedeni; yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,453$), yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,105$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,453$), yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,091$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,453$), yöneticilik kıdemi 11-15 yıl olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,078$) yüksek olmasıdır. Yöneticilik kıdemi 21 yıl ve üstü olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,453$), yöneticilik kıdemi 16-20 yıl olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,118$) yüksek olmasıdır.

Araştırmanın bu bölümünde okul müdürlerinin AB dijital yeterlik düzeyi değişkenine göre örgütsel bilgelik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Örgütsel Bilgelik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklaşma Durumu*

	Grup	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Örgütsel Bilgelik Genel	A1	111	4,13	0,45	5,25	0,00	5>1
	A2	79	4,07	0,67			6>1
	B1	224	4,12	0,54			5>2
	B2	76	4,14	0,59			6>2
	C1	52	4,39	0,32			5>3
	C2	63	4,38	0,29			6>3
İletişim	A1	111	4,37	0,57	1,94	0,08	6>4
	A2	79	4,41	0,59			
	B1	224	4,33	0,62			
	B2	76	4,34	0,54			
	C1	52	4,46	0,50			
	C2	63	4,57	0,55			
Proaktif Yönetim Anlayışı	A1	111	4,05	0,56	4,78	0,00	5>1
	A2	79	4,01	0,65			6>1
	B1	224	3,97	0,63			5>2
	B2	76	4,00	0,69			6>2
	C1	52	4,26	0,50			5>3
	C2	63	4,32	0,45			6>3

Tablo 4.14. (Devam) *Örgütsel Bilgelik Puanlarının Algılanan AB Dijital Yeterlik Düzeyi Göre Farklılaşma Durumu*

Motivasyon	A1	111	4,07	0,64	2,71	0,02	5>1
	A2	79	3,97	0,87			6>1
	B1	224	4,10	0,61			5>2
	B2	76	4,07	0,81			6>2
	C1	52	4,31	0,53			5>3
	C2	63	4,30	0,46			6>3
Okul İklimi	A1	111	4,42	0,53	4,87	0,00	1>2
	A2	79	4,17	0,71			5>2
	B1	224	4,27	0,59			6>2
	B2	76	4,20	0,57			1>3
	C1	52	4,53	0,43			5>3
	C2	63	4,48	0,56			6>3
Etkili Okul	A1	111	3,97	0,54	8,13	0,00	1>4
	A2	79	3,94	0,84			5>4
	B1	224	4,10	0,66			6>4
	B2	76	4,18	0,56			3>2
	C1	52	4,48	0,31			4>2
	C2	63	4,34	0,33			5>2
							6>2
							5>3
							6>3
							5>4

*1- A1 dijital yeterlik düzeyini, 2- A2 dijital yeterlik düzeyini, 3- B1 dijital yeterlik düzeyini, 4- B2 dijital yeterlik düzeyini, 5- C1 dijital yeterlik düzeyini, 6- C2 dijital yeterlik düzeyini ifade etmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre örgütsel bilgelik genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(5, 599)}=5,252$; $p=0,000<0,05$; $\eta^2=0,042$). Farkın nedeni; c1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,398$), a1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,133$) yüksek olmasıdır.

C2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,386$), a1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,133$) yüksek olmasıdır. C1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,398$), a2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,070$) yüksek olmasıdır. C2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,386$), a2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,070$) yüksek olmasıdır. C1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,398$), b1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,124$) yüksek olmasıdır. C2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,386$), b1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,124$) yüksek olmasıdır. C1 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,398$), b2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,145$) yüksek olmasıdır. C2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarının ($\bar{x}=4,386$), b2 olanların örgütsel bilgelik genel puanlarından ($\bar{x}=4,145$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre proaktif yönetim anlayışı puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(5, 599)}=4,784$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,038$). Farkın nedeni; c1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,265$), a1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,059$) yüksek olmasıdır. C2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,328$), a1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,059$) yüksek olmasıdır. C1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,265$), a2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,013$) yüksek olmasıdır. C2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,328$), a2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,013$) yüksek olmasıdır. C1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,265$), b1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,973$) yüksek olmasıdır. C2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,328$), b1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=3,973$) yüksek olmasıdır. C1 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,265$), b2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,007$) yüksek olmasıdır. C2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarının ($\bar{x}=4,328$), b2 olanların proaktif yönetim anlayışı puanlarından ($\bar{x}=4,007$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre motivasyon puanları anlamlı farklılık göstermektedir($F_{(5, 599)}=2,710$; $p=0,020<0.05$; $\eta^2=0,022$). Farkın nedeni; c1 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,312$), a1 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,074$) yüksek olmasıdır. C2 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,302$), a1 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,074$) yüksek olmasıdır. C1 olanların motivasyon

puanlarının ($\bar{x}=4,312$), a2 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,977$) yüksek olmasıdır. C2 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,302$), a2 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=3,977$) yüksek olmasıdır. C1 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,312$), b1 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,100$) yüksek olmasıdır. C2 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,302$), b1 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,100$) yüksek olmasıdır. C1 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,312$), b2 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,074$) yüksek olmasıdır. C2 olanların motivasyon puanlarının ($\bar{x}=4,302$), b2 olanların motivasyon puanlarından ($\bar{x}=4,074$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre okul iklimi puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(5, 599)}=4,870$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,039$). Farkın nedeni; a1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,421$), a2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,177$) yüksek olmasıdır. C1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,534$), a2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,177$) yüksek olmasıdır. C2 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,480$), a2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,177$) yüksek olmasıdır. A1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,421$), b1 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,273$) yüksek olmasıdır. C1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,534$), b1 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,273$) yüksek olmasıdır. C2 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,480$), b1 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,273$) yüksek olmasıdır. A1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,421$), b2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,204$) yüksek olmasıdır. C1 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,534$), b2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,204$) yüksek olmasıdır. C2 olanların okul iklimi puanlarının ($\bar{x}=4,480$), b2 olanların okul iklimi puanlarından ($\bar{x}=4,204$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre etkili okul puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(5, 599)}=8,136$; $p=0,000<0.05$; $\eta^2=0,064$). Farkın nedeni; b2 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,186$), a1 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,977$) yüksek olmasıdır. C1 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,481$), a1 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,977$) yüksek olmasıdır. C2 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,346$), a1 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,977$) yüksek olmasıdır. B1 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,103$), a2 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,942$) yüksek olmasıdır. B2 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,186$), a2 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,942$) yüksek olmasıdır. C1 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,481$), a2 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,942$) yüksek olmasıdır. C2 olanların etkili okul

puanlarının ($\bar{x}=4,346$), a2 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=3,942$) yüksek olmasıdır. C1 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,481$), b1 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,103$) yüksek olmasıdır. C2 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,346$), b1 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,103$) yüksek olmasıdır. C1 olanların etkili okul puanlarının ($\bar{x}=4,481$), b2 olanların etkili okul puanlarından ($\bar{x}=4,186$) yüksek olmasıdır.

Okul müdürlerinin iletişim puanları algılanan AB dijital yeterlik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir($p>0.05$).

4.5. Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin Dijital Liderlik ve örgütsel bilgelik düzeylerini belirleyen boyutlar arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları aşağıda (Tablo 4.15) verilmiştir.

Tablo 4.15. *Dijital Liderlik ve Örgütsel Bilgelik Puanları Arasında Korelasyon Analizi*

			Dijital Liderlik Genel	Dijital Dönüşüm	Uzaktan Eğitim	Dijitalleşme
Örgütsel Genel	Bilgelik	R	0,618**	0,587**	0,533**	0,453**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000
İletişim		R	0,320**	0,278**	0,369**	0,220**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000
Proaktif Anlayışı	Yönetim	R	0,656**	0,632**	0,550**	0,476**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000
Motivasyon		R	0,448**	0,433**	0,380**	0,316**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000
Okul İklimi		R	0,415**	0,378**	0,352**	0,356**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000
Etkili Okul		R	0,603**	0,583**	0,495**	0,442**
		P	0,000	0,000	0,000	0,000

* $<0,05$; ** $<0,01$; Korelasyon Analizi

Dijital liderlik genel, dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme, örgütsel bilgelik genel, iletişim, proaktif yönetim anlayışı, motivasyon, okul iklimi, etkili okul, puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde; örgütsel bilgelik genel ile dijital liderlik genel arasında $r=0.618$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), örgütsel bilgelik genel ile dijital dönüşüm arasında $r=0.587$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), örgütsel bilgelik genel ile uzaktan eğitim arasında $r=0.533$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), örgütsel bilgelik genel ile dijitalleşme arasında $r=0.453$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), iletişim ile dijital liderlik genel arasında $r=0.32$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), iletişim ile dijital dönüşüm arasında $r=0.278$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), iletişim ile uzaktan eğitim arasında $r=0.369$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), iletişim ile dijitalleşme arasında $r=0.22$ pozitif çok zayıf ($p=0,000<0.05$), proaktif yönetim anlayışı ile dijital liderlik genel arasında $r=0.656$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), proaktif yönetim anlayışı ile dijital dönüşüm arasında $r=0.632$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), proaktif yönetim anlayışı ile uzaktan eğitim arasında $r=0.55$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), proaktif yönetim anlayışı ile dijitalleşme arasında

$r=0.476$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), motivasyon ile dijital liderlik genel arasında $r=0.448$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), motivasyon ile dijital dönüşüm arasında $r=0.433$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), motivasyon ile uzaktan eğitim arasında $r=0.38$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), motivasyon ile dijitalleşme arasında $r=0.316$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), okul iklimi ile dijital liderlik genel arasında $r=0.415$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), okul iklimi ile dijital dönüşüm arasında $r=0.378$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), okul iklimi ile uzaktan eğitim arasında $r=0.352$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), okul iklimi ile dijitalleşme arasında $r=0.356$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), etkili okul ile dijital liderlik genel arasında $r=0.603$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), etkili okul ile dijital dönüşüm arasında $r=0.583$ pozitif orta ($p=0,000<0.05$), etkili okul ile uzaktan eğitim arasında $r=0.495$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$), etkili okul ile dijitalleşme arasında $r=0.442$ pozitif zayıf ($p=0,000<0.05$) düzeyde korelasyon bulunmuştur.

4.6. Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. *Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R^2																																				
Örgütsel Bilgelik Genel	Sabit	2,33	24,09	0,00	371,86	0,00	0,38																																				
	Dijital Liderlik Genel	0,51	19,28	0,00				Örgütsel Bilgelik Genel	Sabit	2,34	22,75	0,00	127,81	0,00	0,38	Dijital Dönüşüm	0,27	7,42	0,00	Uzaktan Eğitim	0,16	6,00	0,00	Dijitalleşme	0,06	2,14	0,03	İletişim	Sabit	3,28	24,21	0,00	32,42	0,00	0,13	Dijital Dönüşüm	0,04	0,81	0,41	Uzaktan Eğitim	0,22	6,45	0,00
Örgütsel Bilgelik Genel	Sabit	2,34	22,75	0,00	127,81	0,00	0,38																																				
	Dijital Dönüşüm	0,27	7,42	0,00																																							
	Uzaktan Eğitim	0,16	6,00	0,00																																							
	Dijitalleşme	0,06	2,14	0,03																																							
İletişim	Sabit	3,28	24,21	0,00	32,42	0,00	0,13																																				
	Dijital Dönüşüm	0,04	0,81	0,41																																							
	Uzaktan Eğitim	0,22	6,45	0,00																																							
	Dijitalleşme	0,02	0,63	0,52																																							

Tablo 4.16. (Devam) *Dijital Liderliğin Örgütsel Bilgeliği Yordamasına İlişkin Gerçekleştirilen Regresyon Analizi Sonuçları*

	Sabit	1,83	15,91	0,00			
Proaktif	Dijital Dönüşüm	0,37	9,06	0,00			
Yönetim Anlayışı	Uzaktan Eğitim	0,17	5,77	0,00	155,17	0,00	0,43
	Dijitalleşme	0,07	2,00	0,04			
	Sabit	2,46	16,50	0,00			
Motivasyon	Dijital Dönüşüm	0,29	5,37	0,00			
	Uzaktan Eğitim	0,13	3,48	0,00	51,79	0,00	0,20
	Dijitalleşme	0,036	0,764	0,445			
	Sabit	2,85	21,40	0,00			
Okul İklimi	Dijital Dönüşüm	0,13	2,76	0,00			
	Uzaktan Eğitim	0,11	3,41	0,00	43,69	0,00	0,17
	Dijitalleşme	0,14	3,47	0,00			
	Sabit	2,04	16,44	0,00			
Etkili Okul	Dijital Dönüşüm	0,36	8,09	0,00			
	Uzaktan Eğitim	0,14	4,49	0,00	116,25	0,00	0,36
	Dijitalleşme	0,07	1,92	0,05			

Tablo 4.16 incelendiğinde dijital liderlik genel ile örgütsel bilgeliği genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=371,867$; $p=0,000<0.05$). Örgütsel bilgeliği genel düzeyindeki toplam değişim %38 oranında dijital liderlik genel tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,380$). Dijital liderlik genel örgütsel bilgeliği genel düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,510$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile örgütsel bilgeliği genel arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=127,818$; $p=0,000<0.05$). Örgütsel bilgeliği genel düzeyindeki toplam değişim %38.6 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,386$). Dijital dönüşüm örgütsel bilgeliği genel düzeyini

arttırmaktadır ($\beta=0,275$). Uzaktan eğitim örgütsel bilgelik genel düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,162$). Dijitalleşme örgütsel bilgelik genel düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,069$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile iletişim arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=32,421$; $p=0,000<0.05$). İletişim düzeyindeki toplam değişim %13.5 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,135$). Dijital dönüşüm iletişim düzeyini etkilememektedir ($p=0.417>0.05$). Uzaktan eğitim iletişim düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,229$). Dijitalleşme iletişim düzeyini etkilememektedir ($p=0.529>0.05$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile proaktif yönetim anlayışı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=155,174$; $p=0,000<0.05$). Proaktif yönetim anlayışı düzeyindeki toplam değişim %43.4 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,434$). Dijital dönüşüm proaktif yönetim anlayışı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,376$). Uzaktan eğitim proaktif yönetim anlayışı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,174$). Dijitalleşme proaktif yönetim anlayışı düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,072$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile motivasyon arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=51,792$; $p=0,000<0.05$). Motivasyon düzeyindeki toplam değişim %20.1 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,201$). Dijital dönüşüm motivasyon düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,290$). Uzaktan eğitim motivasyon düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,136$). Dijitalleşme motivasyon düzeyini etkilememektedir ($p=0.445>0.05$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile okul iklimi arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=43,694$; $p=0,000<0.05$). Okul İklimi düzeyindeki toplam değişim %17.5 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır ($R^2=0,175$). Dijital dönüşüm okul iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,133$). Uzaktan eğitim okul iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,119$). Dijitalleşme okul iklimi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,144$).

Dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme ile etkili okul arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi anlamlı bulunmuştur ($F=116,255$;

$p=0,000<0.05$). Etkili okul düzeyindeki toplam değişim %36.4 oranında dijital dönüşüm, uzaktan eğitim, dijitalleşme tarafından açıklanmaktadır($R^2=0,364$). Dijital dönüşüm etkili okul düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,362$). Uzaktan eğitim etkili okul düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,146$). Dijitalleşme etkili okul düzeyini etkilememektedir ($p=0.055>0.05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amaçları ve alt amaçları çerçevesinde elde edilen bulgular kapsamında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmalar sunulmuştur. Buna ek olarak, bu sonuçların ışığında gelecekte yapılacak araştırma ve uygulamalara dönük önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyleri ve demografik değişkenlere yönelik tartışma ve sonuç

Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin dijital liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin dijital liderliğin üç boyutunda da verdikleri yanıtların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Görgülü, Küçükali ve Ada (2013, s. 68), Yahşi (2020, s. 244), ve Doğan (2018, s. 62) da okul müdürlerinin teknoloji liderliği öz yeterlik düzeylerini yüksek ve oldukça yüksek olarak bulmuşlardır. Banoğlu vd. (2016), Gürsel (2020), Hamzah vd. (2021) de okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışlarının yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırmanın bu amaca yönelik bulgularını desteklemektedir. Ancak bu çalışma kapsamında AB dijital yeterlikler çerçevesi demografik değişkeni verilerine göre araştırmaya katılan okul müdürlerinden %19'u C1 ve C2 düzeyinde dijital yeterliğe sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu veri okul müdürlerinin dijital liderlik düzeyinin yüksek olması bulgusu ile çelişmektedir. Ayrıca bu bulgu okul müdürlerinin benlik algılarının yüksek olduğunu da göstermektedir. Sevil ve Bülbül (2019, s.710) da çalışmalarında okul müdürlerinin öz benlik algılarının oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular Türk eğitim sisteminde 2000'li yıllardan itibaren başlayan ve devam eden dijitalleşme ve dijital dönüşüm çalışmalarına (E-okul, EBA, ÖBA, Mebbis vb.) okul müdürlerinin ayak uydurduklarını göstermektedir. Sheninger (2014, s. 46) da okulların değişen öğrenci profillerine ihtiyaç duydukları beceri setlerinin kazandırılması için dijital liderliğin mutlaka işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın okul müdürlerinin dijital liderlik ve alt boyutlarında erkek okul müdürlerinden daha yüksek puan ortalamaları olması kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre daha çok dijital liderliğe önem verdiklerini göstermektedir. Banoğlu vd. (2016) çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum bu çalışmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları kademe değişkenine göre dijital dönüşüm dışındaki alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum İlkokul müdürlerinin ortaokul ve lise müdürlerine göre dijitalleşmeye ve uzaktan ve hibrit eğitime daha çok önem verdiklerini göstermektedir. Gürsel (2020)'nin çalışmasında okul müdürlerinin çalıştıkları kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmaması bu araştırmayla çelişmektedir.

Okul müdürlerinin öğrenim durumu değişkenine göre dijital liderlik genel, dijitalleşme ve dijital dönüşüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin dijital liderlik anlayışları lisans mezunu okul müdürlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veri lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin aldıkları eğitim gereği dijital liderliğin gereksinimini daha çok kavradıklarını göstermektedir. Ancak Ardüz ve Bayraktar (2021)'in daha alt öğrenim durumuna sahip çalışanların daha yüksek dijital liderlik düzeyine sahip olması bu araştırmayla çelişmektedir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları hizmet bölgesi değişkenine göre dijital liderlik ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ortaya konmuştur.

Okul müdürlerinin yöneticilik kıdemine göre dijital liderlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmuştur. 21 yıl ve üstü yöneticilik deneyimi olan okul müdürlerinin daha az kıdemi olan okul müdürlerine göre dijital liderlik anlayışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Gürsel (2020), çalışmasında yaş değişkenine göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği deyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklerken Artüz ve Bayraktar (2021) araştırmalarında 18-30 yaş arası çalışanların daha yüksek dijital liderlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

AB dijital yeterlik düzeyi değişkenine göre de dijital liderlik ve alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmuştur. Genel olarak en yüksek dijital liderlik ve dijital dönüşüm anlayışı C1 düzeyinde çıkmıştır. Dijitalleşme boyutunda en yüksek ortalama C2 düzeyinde yeterliliğe sahip olan okul müdürleri olurken, uzaktan ve hibrit eğitimde ise B2 düzeyinde olduğunu düşünen okul müdürleri olmuştur. Bu veriden ileri düzeyde dijital yeterliliğe sahip okul müdürlerinin dijital liderliğe yaklaşımlarının da olumlu yönde

olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2. Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik düzeyleri ve demografik değişkenlere yönelik tartışma ve sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre örgütsel bilgelik davranışlarında sadece motivasyon boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erkek okul müdürlerinin kadın okul müdürlerine göre motivasyon davranışlarına daha çok değer verdikleri görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılara göre oldukça az olması da etkili olmuş olabilir. Bu bulguya benzer şekilde Kaygısız (2013) ve Kaygısız (2019)'ın çalışmalarında da örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında da çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. İlkokul müdürlerinin örgütsel bilgeliğin bütün alt boyutlarında diğer kademe müdürlerine göre daha özenli davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu bulgu ilkokul müdürlerinin genel olarak sınıf öğretmenlerinden görevlendirilmesi gerçeğiyle ilişkili olabilir. Sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre okulun geliştirilmesinde ve sorunlarının çözülmesinde daha hassas davranıyor olabilir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları hizmet bölgesi değişkenine göre, örgütsel bilgeliğin iletişim ve proaktif yönetim anlayışı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 2. Hizmet bölgesinde görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve proaktif yönetim anlayışlarının diğer bölgelerde çalışan müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum 1. Hizmet bölgesindeki müdürlerin daha gelişmiş şehirlerde çalıştıkları için daha formal bir iletişim tarzı seçtiklerini ve gelişmişlikten kaynaklanan oluşabilecek sorunlara zaten gerekli önlemlerin örgütün iç ve dış paydaşlarının sağladığı imkanlarla müdahale edilebileceği anlayışından kaynaklanmış olabilir. 3. Hizmet bölgesinde ise okulların yeterli imkanları olmaması sebebiyle proaktif önlemlerin istenen düzeyde alınamaması bu verinin sonucu olabilir.

Örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeni sadece iletişim boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yine lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin iletişim boyutunda lisans mezunu okul müdürlerine göre daha yüksek puanları olduğu görülmektedir. Bu veri lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin liderlik tarzlarında iletişime daha fazla dikkat ederek ilerlediklerini göstermektedir. Kaygısız

(2013) ise çalışmasında çalışanların öğrenim durumu demografik değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşması bu araştırmayla çelişmektedir.

Örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Buna göre en yüksek ortalamalar 21 yıl ve üstü okul müdürlerinin olduğu görülmektedir. Bu veri deneyimin okul yönetiminde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Kaygısız (2019) da deneyim arttıkça örgütsel bilgelik algısının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel bilgelik ve alt boyutlarında da AB dijital yeterlik düzeyi değişkeni iletişim boyutu dışında anlamlı farklılıklar oluşturmuştur. C1 düzeyinde dijital yeterliliğe sahip okul müdürleri örgütsel bilgelik genel, okul iklimi, motivasyon ve etkili okul alt boyutlarında en yüksek ortalama olurken; C2 düzeyinde dijital yeterliliğe sahip okul müdürlerinin proaktif yönetim anlayışında en yüksek puanda olduğu görülmüştür. Dijital yeterliliğin yüksek olması eğitim örgütlerinin bilgelik seviyesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

5.1.3. Dijital liderlik ve örgütsel bilgelik arasındaki ilişkiye yönelik tartışma ve sonuç

Okul müdürlerinin örgütsel bilgelik ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların ortalamasının da yüksek düzeyde olduğu, aynı zamanda iletişim ve okul iklimi alt boyutlarına verilen cevapların ortalamasının çok yüksek; proaktif yönetim anlayışı, motivasyon ve etkili okul alt boyutlarının ortalamasının ise yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürleri okullarının bilge örgütler olduğunu düşünmekte kurum içinde ve dışında etkili iletişim kurulduğunu, sağlıklı bir okul iklimi oluşturduklarını, çalışanları ve öğrencileri yeterince motive ettiklerini, okulda oluşabilecek sorunlara önceden önlemler aldıklarını ve etkili okullar yarattıklarını düşünmektedirler.

Dijital liderliğin örgütsel bilgelik üzerindeki rolü de anlamlı bulunmuştur. Dijital çağda örgütlerin daha iyi hizmet verebilmek için, beklenmeyen durumların tespitinde ya da çözümünde dijital araçları kullanması zaruri bir durumdur. Bu yüzden dijital liderlik davranışları örgütün örgütsel bilgelik düzeyini arttırmaktadır.

Dijital liderlik ile örgütsel bilgeliğin iletişim boyutu arasında anlamlı bir ilişki varken dijitalleşme ve dijital dönüşüm alt boyutları, iletişim boyutunu etkilememiştir. Bunun sebebi iletişim alt boyutundaki maddelerin dijital iletişim araçlarını kapsamadığı sadece yüzyüze iletişim araçlarını kapsamaması olarak algılanmış olması olabilir.

Dijital liderlik ve alt boyutlarının; örgütsel bilgeliğin alt boyutlarından proaktif yönetim anlayışını arttırdığı görülmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinde yaşanan dijitalleşme, dijital dönüşüm olgularının eğitim örgütlerinde yaşanabilecek sorunlara yönelik önlemler konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan uzaktan ve hibrit eğitim alt boyutu da proaktif yönetim anlayışı düzeyini arttırmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Kovid-19 pandemi etkilerinin devam etmesi sebebiyle uzaktan ve hibrit eğitim pandemi koşullarında eğitimde yaşanan sorunlara karşı bir çözüm olarak Türkiye’de bütün eğitim kademelerinde işe koşulmuştur. Özetle uzaktan ve hibrit eğitim Türkiye’de proaktif bir bakış açısıyla eğitim örgütlerinde uygulamaya konulmuştur.

Dijital liderlik ve alt boyutlarının; örgütsel bilgeliğin alt boyutlarından motivasyon anlayışını arttırdığı görülmektedir. Okul müdürleri çalışanları ve öğrencileri motive etmek için kullandıkları ödüller için dijital araçlardan faydalanan olabirler. Ayrıca öğrencilere ödül olarak tablet gibi dijital araçlar da veriliyor olabilir.

Dijital liderlik ve alt boyutlarının; örgütsel bilgeliğin alt boyutlarından okul iklimi anlayışını arttırdığı görülmektedir. Hem çalışanların hem de öğrencilerin dijital araçlardan oldukça faydalandığı dijital çağda dijital liderlik anlayışının okul iklimini etkilemesi de doğaldır. Okulda dijital araçların derslerde yoğun olarak kullanılması dijital yerli olan öğrencilerin derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Dijital liderlik ve alt boyutlarının; örgütsel bilgeliğin alt boyutlarından etkili okul anlayışını arttırdığı görülmektedir. Dijital liderlik davranışları, gerek verilen hizmetlerin hızını arttırması, gerekse verimliliği arttırması eğitim örgütlerinin etkili okullar olmasında önemli bir rol almaktadır. Ayrıca etkili okul alt boyutunda yer alan verilerden yararlanma ile ilgili davranışlar dijital araçların kullanımıyla daha verimli olacaktır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

5.2.1.1. Dijital liderliğe yönelik öneriler

- Araştırmada okul müdürlerinin dijital yeterlik düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Benlik algılarından kaynaklı olarak bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Yerel bazda il milli eğitim

müdürlükleri okul müdürlerinin dijital yeterliliklerini araştırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirebilirler. Ayrıca okul müdürleri dijital yeterlik düzeylerini daha da arttırmak için gerekli eğitimleri alabilir, kendileri bu anlamda sürekli yenileyebilirler. 21. Yüzyılda okul müdürleri kişisel gelişimlerini dijital mecraları kullanarak kolay bir şekilde gerçekleştirebilirler. Ayrıca okul yöneticiliği görevlendirilmesi aşamasında dijital yeterlik bir ölçüt olarak değerlendirilebilir.

- Eğitim örgütlerinin dijitalleşmesi için Milli Eğitim Bakanlığı gereken bütçeyi sağlayabilir.
- Eğitim örgütleri dijital dönüşüm vizyonlarını, dijital dönüşüm stratejilerini belirleyebilir. Bu strateji doğrultusunda harekete geçilebilir.
- Eğitim örgütleri öğrencilerin dijital becerilerini sergileyebilecekleri faaliyetler düzenleyebilirler.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerle iletişim sağlarken dijital araçlardan faydalanabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı dijital dönüşüm ile ilgili farkındalık faaliyetleri düzenleyebilir.
- Veliler okulda dijital araçların kullanımı konusunda bilgilendirilebilir.

5.2.1.2. Örgütsel Bilgelige Yönelik Öneriler

- Lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin çalıştıkları okulların örgütsel bilgelik düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri lisansüstü eğitim programlarına yönlendirilebilir ve gerekli destek sağlanabilir. Okul yöneticiliği görevlendirmelerinde lisansüstü eğitim bir ölçüt olarak yer alabilir.
- Okul içinde deneyim paylaşım toplantıları yoluyla iyi örnekler yaygınlaştırılabilir.
- Okul yöneticileri okulda elde edilen verileri düzenli olarak değerlendirebilir, oluşabilecek sorunları tespit edebilir, bunlara karşı önlem alabilir.
- Okul yöneticileri çalışanların ve öğrencilerin okula bağlılığını arttıracak faaliyetler (şenlik, gezi, piknik vb.) düzenleyebilir.
-

5.2.1.3. Dijital Liderlik İle Örgütsel Bilgelik Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler

- Okul müdürlerinin dijital yeterliklerinin yüksek olması, dijital liderlik ve örgütsel bilgelik davranışlarında olumlu yönde etki etmektedir. Okul müdürleri hem kendilerinin hem de çalışanların dijital yeterliklerinin artırılması için okullarını öğrenen örgütlere dönüştürebilirler.
- Okul müdürleri okulla ilgili verileri değerlendirip öğretmenlerin de katılıp karar alabilecekleri bir yönetim ekibi oluşturabilir.

5.2.2. Araştırmalara yönelik öneriler

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen Dijital Liderlik Ölçeği alanyazından faydalanarak, okul müdürleri ve akademisyenlerden oluşan odak grup görüşmeleri sonucunda mevcut dijital teknolojiler göz önünde bulundurularak derlenmiştir. Zamanla geliştirilecek olan dijital teknolojiler dikkate alınarak yeni bir ölçek geliştirilebilir.

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen örgütsel bilgelik ölçeği de alanyazından faydalanarak, okul müdürleri ve akademisyenlerden oluşan odak grup görüşmeleri sonucunda derlenmiştir. Eğitim örgütlerinde zaman içerisinde oluşacak değişimler neticesinde daha kapsamlı bir örgütsel bilgelik ölçeği geliştirilebilir.
- Çalışmanın evrenini ve örneklemini okul müdürleri oluşturmaktadır. Örgütsel Bilgelik Ölçeği, öğretmenlere uygulanarak öğretmenlerin de örgütsel bilgelik algıları değerlendirilebilir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen her iki ölçek de farklı örgütsel davranış ve liderlik ölçekleriyle birlikte uygulanarak aralarındaki ilişkiler ve etkiler analiz edilebilir.
- Bu çalışma ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan okul müdürlerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kademesinde görev yapan akademisyen ve yöneticiler için de hem dijital liderlik ölçeği hem de örgütsel bilgelik ölçeği geliştirilebilir ve araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın evrenini ve örneklemini okul müdürleri oluşturmaktadır. Farklı meslek grupları için dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ölçekleri uyarlanarak çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırma Türkiye’de bulunan eğitim örgütlerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Farklı ülkelerde de ölçekler uygulanarak ülkeler arası karşılaştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A., Farsani, H. K. (2012). Evolution of the world wide web; from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology*. 3 (1).
- Ahmadi, G., Rahimi, G., Nejadirani, F., Bohlooli, R. (2021). Designing a native model of organizational wisdom assessment for government organizations (Case study: industrial townships of Kermanshah province). *Humanidades & Inovacao*. 8 (9).
- Alagöz, A. ve Ortakarpuz, M. (2017). Kurumsal bilgelik bakış açısıyla bilge muhasebe modeli önerisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 30. Yıl Özel Sayısı, (17), 101-134.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment off a three dimensional wisdom scale. *Research on Aging*. 25 (3).
- Arslan, A., Kırık A. M., Karaman, M., Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (8).
- Artüz, S. D., & Bayraktar, O. (2021). The effect of relation between digital leadership practice and learning organization on the perception of individual performance. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 97-120.
- Asri, A. A. S. M. A. N. ve Darma, G. S. (2020). Revealing the dijital leadership spurs in 4.0 industrial revolution. *International Journal of Business, Economics & Management*, 3(1), 93-100.
- Atılğan, Z. (2010). *Anomi ve yabancılaşma bağlamında İstanbul'daki kapkaç olaylarına bir bakış*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baiget, J. (2007). Wisdom management; the last frontier. <http://eprints.rclis.org/12964/> (Erişim tarihi: 20.05.2018).
- Baltes, P. B., Scheibe, S., Kunzmann, U. (2006). Wisdom and life longing: the search for utopias and the management of their unreliablizability.
- Baltes, P.B. ve Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychology*, 55 (1).

- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., etin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt-yapısı bağlamında analizi: f@th projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*. 41 (188).
- Bangen, J. K., Meeks, T. W., Jeste, D. V. (2013). Defining and assessing wisdom: a review of literature. *Am J Geriatr Psychiatry*, 21 (12).
- Bektaş, G. A. (2012). İnternet tabanlı eğitim sistemlerinde web 3.0 teknolojisinin kullanılması üzerine bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü.
- Bennett, N. ve Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Harward Business Review*. 1 (27). 1-7.
- Benson, L. E. (2018). Leadership skills in the digital age: Implications for university business schools. *Journal of Eastern European and Central Asian Research (JEECAR)*, 5 (2).
- Bierly P.E. III., Kessler E., H., Christensen E., W. (2000). Organizational learning, knowledge and wisdom. *Journal of Organizational Change Management*, 13(6), 595-618.
- Bolte, S., Dehmer, J. ve Niemann, J. (2018). Digital leadership 4.0. *Acta Technica Napocensis-Series: Applied Mathematics, Mechanics, And Engineering*, 61 (4), 637-646.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi ağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 35-63.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı – İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları ve Yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř., okluk, . Ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Newyork: Rotledge, Taylor and Francis Group.

- Coombs, W. ve Schroeder, H. (1988). An analysis of factor analytic data. *Personality and Individual Differences*, 9, 79–85.
- Creswell, J. W. (2012). Educational design: Planning, conducting, and evaluating qualitative and quantitative approach (4. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelen, A. İ. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükselen bir değer: Dijital liderlik. In H. Karadal, M. N. Efe, A. M. Abubakar, & K. Karadal (Eds.), Proceedings e-book (pp. 449-461). Papers presented at International CEO Communication, Economics, Organization & Social Sciences Congress, Bosnia Herzegovina, Gorajde: Dilkur Akademi.
- Çelik Şahin, Ç., Avcı, Y. E., Anık, S. (2020). Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 271-286.
- Daft, R. (2010). *Management*. Ohio: South Western Cengage Learning.
- Doğan, İ. (2018). Examination of the technology leadership self-efficacy perceptions of educational managers in terms of the self-efficacy perceptions of information technologies (Malatya province case). *Participatory Educational Research*. 5(2), 51-66.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erturan, İ. ve Ergin, E. (2018). Dijital denetim ve dijital ikiz yöntemi. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 20 (4), 810-830.
- Eryeşil, K. (2021). Digital leadership, leadership Paradigm of the digital age: A conceptual framework. *Equinox, Journal of Economics, Business & Political Studies*. 8 (1), 98-112.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Görgülü, D. Küçükali, R., Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 3(2).

- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. A. B. (2011). *Research method for the behavioral sciences* (Fourth Edition). USA: Cengage Learning.
- Gouseti, A. (2014). *Dijital Technologies for School Collaboration* (1st Edition). Newyork: Palgrave Macmillan.
- Gürsel, R. K. (2020). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile teknoloji ve sosyal medya kullanımları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (Seventh edition). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören Canan, Ö., Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 408-429.
- Hamzah, N. H., Nasir, M. K. M., Wahab, J. A. (2021). The effects of principals' digital leadership on teachers' digital teaching during the covid-19 pandemic in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research*. 8 (2).
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis; Pocket guides to social work research methods*. New York: Oxford University Press.
- Hauser G. M. ve Koutozos D.W. (2010). *The standarts based digital school leader portfolio: Using Taskstream, LiveText and Powerpoint* (Second edition). Rowman & Littlefield Publishers: Lanham.
- Hays, J. M. (2007). Dynamics of organizational wisdom. *Journal of Global Strategic Management*, 1 (1), 17-35.
- Hietajarvi, L., Soini, H. T., Hakkarainen, K., Aro, K. S., Lonka, K. (2015). Is student motivation related to socio digital participation? A person oriented approach. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 171, 1157–1167.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research*. 14(3).
- Intezari, A. (2013). *Wisdom and decision making: grounding theory in management practice*. Doktora Tezi. Auckland: Massey University.

- Kalaycı, Ş. (2006). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, s.116.
- Kasapoğlu, O. (2019). *Anomi sürecinde toplumsal kaos*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (22. baskı)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaygısız, E. G. (2013). *Örgütsel bilgeliğin yaratılmasında dönüşümsel liderliğin rolü üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaygısız, E. G. & Çağlıyan V. (2014). Bilgi yönetimi ve örgütsel bilgelik ilişkisi üzerine sektörel bir değerlendirme: metal ve makine sanayi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 227-240.
- Kaygısız, E. G. (2019). Örgütsel bilgelik ve örgütsel öğrenme ilişkisi üzerine bir araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*.6(34), 886-900.
- Kessler, E. H. (2006). Organizational wisdom: human, managerial and strategic implications. *Group & Organization Management*. 31(3), 296-299.
- Khan, S. (2016). Leadership in the digital age – A study on the effects of digitalisation on top management leadership. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Stockholm: Business School.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Korucu, A. T. ve Karalar, H. (2017). Sınıf eğitimi öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 456-474.
- Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dinamik Web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 126-152.

- Leodolter, W. (2017). Digital transformation shaping the subconscious minds of organizations: innovative organizations and hybrid intelligencies. Graz: Springer International Publishing.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., Henry, A. L. (2017). New Literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education*. 197 (2), 1-18.
- Limas, M. J. ve Hanson, R. O. (2004). Organizational wisdom. *International Journal Of Aging and Human Development*. 59(2), 85-103.
- Matney, S. A. (2015). *Development of theory of wisdom in action for clinical nursing*. Doktora Tezi. Utah: The University of Utah, College of Nursing.
- McIntosh, E., ve Utecht, J. (2012). Social networking. McLeod, S., Lehmann, C. (Editörler) *What School Leaders Need to Know About Digital Technologies and Social Media* içinde. San Francisco: Jossey Bass Printing.
- Mertens, D. M. (2010). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. California: Sage Publications.
- Mihardjo, L. W. W., Rukmana, R. A. N. (2018). Does digital leadership impact directly or indirectly on dynamic capability: Case on Indonesia telecommunication industry in digital transformation?. *The Journal Of Social Sciences Research*. 2.
- Mihardjo, L. W. W., Sasmoko, S., Alamsjah, F., Djab, E. (2019). The influence of digital leadership on innovation management based on dynamic capability: Market orientation as a moderator. *Polish Journal of Management Studies*. 19(2).
- Miller, C. (2018). Digital leadership: Using the internet and the social media to improve the lives, well being and circumstances of others. *Journal of Family and Consumer Sciences*. 110(1).
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*. 2.
- Nonaka, I. ve Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). *Industrial and Corporate Change*. 16 (3).
- Nonaka, I. (2013). From information to knowledge to wisdom: my journey. *Kindai Management Review*. 1.

- Oberer, B. ve Erkollar, A. (2018). Leadership 4.0: Digital leaders in the age of industry 4.0. *International Journal of Organizational Leadership*. 7(4).
- OECD. (2001). Understanding digital divide. OECD, Paris.
- Ordu A. ve Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 12 (3).
- Ottestad, G. (2013). School leadership for ICT and Teachers' use of Digital tools. *Journal of Digital Literacy*. 8 (01-02).
- Özmen, Ö. N. T., Eriş, E. D., Süral Özer, P. (2020). Dijital liderlik çalışmalarına bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 25 (1).
- Peterson, C., DeSimone, P. J., Desmond, T. J., Zahn, B., Morote, E. S. (2017). Elementary Principal Wisdom: Teacher Perceptions of Leadership. *Journal of Leadership and Instruction*. 16 (1).
- Petry, T. (2018). Digital Leadership. North, K., Maier, R., Haas, O. (Editörler), *Knowledge management in digital change: New findings and practical changes* içinde (s. 209-218). Cham: Springer International Publishing.
- Pinheiro, P., Raposo ve M., Hernandez, R. (2010). Organizational wisdom in Portuguese textile sector companies. *11th.European Conference On Knowledge Management*. 2–3 Eylül. Famalicão, Portekiz.
- Pinheiro, P., Raposo ve M., Hernandez, R. (2012). Measuring organizational wisdom applying an innovative model of analysis. *Management Decision*. 50 (8).
- Prentice, A. E. (2013). *Leadership for the 21st Century*. California: Libraries Unlimited.
- Ribble, M. ve Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington DC: ISTE.
- Rooney, D. ve McKenna, B. (2007). Wisdom in Organizations: Whence and Whither, *Social Epistemology*, 21 (2).
- Sainger, G. (2018). Leadership in the digital age: A study on the role of leader in the age of digital transformation. *International Journal on Leadership*. 6 (1).
- Sheninger, E. (2014). *Digital leadership; changing paradigms for changing times*. California: Sage Publications.

- Sow, M., Aborbie, S. (2018). Impact of leadership on digital transformation. *Business and Economic Research*. 8 (3).
- Spector, J. M., Ifendhaler, D., Sampson, D. G., Isaias, P. (2014). *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age*. Switzerland: Springer.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2 (4).
- Stolterman, E. ve Fors, A. C. (2004). Information Technology and the Good Life. *Information Systems Research*, 143.
- Şimşek, Ö. F., 2007. *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Temel İlkeler ve LİSREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Pearson, Boston.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Telli Yamamoto, G. ve Kalaç, M. Ö. (2018). *Kamuda Dijital Dönüşüm (1. Baskı)*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Tripp, L. (2010). Hanging out, messing around and geeking out: kids living and learning with new media. Cambridge: MIT Press.
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of self assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*. 10 (1).
- Webster, J. D. (2014). *Time to be wise: Temporal Perspective and Wisdom*. Twente: Ipskamp Drukkers Printers.
- Yahşi, Ö. (2020). Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliliğinin incelenmesi: İzmir Örneği. *Academic Platform Journal Of Education and Change*. 3(2).
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*. 2 (3).

- Yeşiltaş, N. K. ve Kaymakçı, S. (2009). John Dewey'in eğitim anlayışı ve sosyal bilgiler eğitimine yönelik bazı örnek uygulamaları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4.
- Yıldız, K., Çamurcu, Y. Doğan, B. (2010). Veri madenciliğinde temel bileşenler analizi ve negatifsiz matris çarpanlarına ayırma tekniklerinin karşılaştırmalı analizi. '10 *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*: Muğla Üniversitesi.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, L. ve Pfaff, H. (2019). Digital leadership skills and associations with psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16(14).
- Zeleny, M. (2006). Knowledge-information autopoietic cycle: Towards the wisdom systems. *International Journal of Management and Decision Making*. 7 (1).
- Zhong, L. (2016). The effectiveness of digital leadership at K-12 schools in Mississippi regarding communication and collaboration during CCRS implementation .Doktora Tezi. The University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Zhong, L. (2017). Indicators of digital leadership in the context of K-12 education, *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*. 10 (1).
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2016). Digcomp 2.0; The digital competence framework for citizens why-what-for whom. <https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/DIGCOMP-FINAL-%20UPDATED%2002-06-2016.pdf> (Erişim tarihi: 02.01.2021).
- Brodersen, C., Christensen, B. G., Grønbaek, J., Dindler, C., Sundararajah, B. (2004). eBag: the digital schoolbag. https://www.researchgate.net/profile/Kaj_Gronbaek/publication/236877745_eBag--the_digital_school_bag/links/00b495240c1372cff9000000/eBag--the-digital-school-bag.pdf (Erişim tarihi: 04.12.2018).
- Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development and its place in career services. <https://pdfs.semanticscholar.org/a0ba/c2d2af3dcca39957989783bf750823c7bec8.pdf> (Erişim tarihi: 16.10.2018).
- Chhabra, A. (2020). Leading Through Uncertainty: 7 Characteristics of Highly Successful Digital Leaders. <https://www.information-age.com/7-characteristics-highly-successful-digital-leaders-123491351/>.

Gerstein , J. (2013). Schools are doing Education 1.0; talking about doing Education 2.0; when they should be planning Education 3.0. User Generated Education .
<http://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/03/22/schools-are-doing-education-1-0-talking-about-doing-education-2-0-when-they-should-be-planning-education-3-0/> (Erişim tarihi: 04.05.2018).

Glück, J. ve Bluck, S. (2014). The MORE life experiencing model: A theory of the life development of personal wisdom.
https://www.researchgate.net/publication/263302006_The_MORE_Life_Experience_Model_A_Theory_of_the_Development_of_Personal_Wisdom (Erişim Tarihi: 25.03.2020).

Hays, J. M. (2008). Dynamics of organizational wisdom. https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/47985/3/MMIBWorkingPaperSeriesVolume3_Number3.pdf (Erişim tarihi: 20.02.2018).

<https://www.epl.ca/what-is-digital-privacy/> (Erişim tarihi: 04/04/2019).

International Society for Technology in Education. (2009). National Educational Tecnology Standarts. <https://www.iste.org/standards/for-administrators> (Erişim tarihi: 08.06.2018).

Korn Ferry Institute (2018). Digital leadership in Asia pasific.
<https://focus.kornferry.com/wp-content/uploads/2018/04/Korn-Ferry-Digital-leadership-in-Asia-Pacific.pdf> (Erişim tarihi: 30.09.2018).

Korucu, A. T. ve Çakır, H. (2014). Bilgisayar öğretmeni adaylarının dinamik web teknolojilerine yönelik görüşleri. <http://ab.org.tr/ab14/bildiri/299.pdf> (Erişim tarihi: 14.05.2018).

Lonka, K. (tarihsiz). Schools and education in the digital era.
<http://www.europarl.europa.eu/cmsdata/84195/Presentation%20Kirsti%20Lonka.pdf> (Erişim tarihi: 10.12.2018).

MEB. (2015). Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği.
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.9988&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0> (Erişim tarihi: 09.10.2018).

- MEB. (2020). Dijital okuryazarlık kılavuzu. <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=5> (Erişim tarihi: 29.12.2020).
- MEB. (2021). Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim, 2020-2021. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organegitim_2020_2021.pdf (Erişim Tarihi: 01.12.2021).
- Murphy, M. (2015). As market surges, schools struggle to find the best tech products. <http://hechingerreport.org/as-market-surges-schools-struggle-to-find-the-best-tech-products/> (Erişim tarihi: 17.04.2018).
- Oden, C. D. (2011). The effect of wisdom in organizations on team cohesiveness, interpersonal trust, and intrinsic job satisfaction, partially mediated by emotional intelligence. Doktora Tezi. Nova Southeastern Üniversitesi NSUWorks, H.Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship. http://nsuworks.nova.edu/hsbe_etd/86 (Erişim tarihi: 06.05.2018).
- Pagatpatan, A. A. (2019). Digital leadership of school administrators in relation to teachers and principals performance: inputs for techno-learning development model. https://www.researchgate.net/publication/341205532_DIGITAL_LEADERSHIP_OF_SCHOOL_ADMINISTRATORS_IN_RELATION_TO_TEACHERS_AND_PRINCIPALS_PERFORMANCE_INPUTS_FOR_TECHNO-LEARNING_DEVELOPMENT_MODEL (Erişim Tarihi: 05.06.2022).
- Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants. http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/erasmus/DigitalNativesPartIII.pdf (Erişim tarihi: 19.11.2018).
- Toduk Y. (2017). <http://www.hurriyet.com.tr/ik-yeni-ekonomi/dijital-liderler-nasil-olmali-40492744> (Erişim tarihi: 17.04.2018).
- Türk Bilişim Derneği (2021). <https://www.tbd.org.tr/dijital-gerceklik-ve-toplum-6-0-tartisildi-bt-haber/> (Erişim Tarihi: 05.06.2022).

USA Department Of Education Office of Educational Technology. (2021). *School Leader Digital Learning Guide*. <https://tech.ed.gov/publications/digital-learning-guide/school-leader/> (Erişim Tarihi: 19.01.2021).

Wright, D. R. (2006). Capturing organizational wisdom for effective software development.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.560.4195&rep=rep1&type=pdf> (Erişim tarihi: 26.02.2019).

EKLER

EK-1 MEB HİZMET BÖLGELERİ ÇİZELGESİ

HİZMET BÖLGELERİ ÇİZELGESİ					
BİRİNCİ HİZMET BÖLGESİ İLLERİ		İKİNCİ HİZMET BÖLGESİ İLLERİ		ÜÇÜNCÜ HİZMET BÖLGESİ İLLERİ	
1	Adana	1	Adıyaman	1	Ağrı
2	Afyonkarahisar	2	Artvin	2	Ardahan
3	Aksaray	3	Bayburt	3	Batman
4	Amasya	4	Çankırı	4	Bingöl
5	Ankara	5	Elazığ	5	Bitlis
6	Antalya	6	Erzincan	6	Diyarbakır
7	Aydın	7	Giresun	7	Erzurum
8	Balıkesir	8	Gümüşhane	8	Hakkari
9	Bartın	9	İstanbul	9	İğdır
10	Bilecik	10	K.Maraş	10	Kars
11	Bolu	11	Kastamonu	11	Mardin
12	Burdur	12	Kırşehir	12	Muş
13	Bursa	13	Kilis	13	Siirt
14	Çanakkale	14	Malatya	14	Şırnak
15	Çorum	15	Nevşehir	15	Tunceli
16	Denizli	16	Niğde	16	Van
17	Düzce	17	Ordu		
18	Edirne	18	Rize		
19	Eskişehir	19	Sivas		
20	Gaziantep	20	Şanlıurfa		
21	Hatay	21	Tokat		
22	İsparta	22	Yozgat		
23	Mersin				
24	İzmir				
25	Karabük				
26	Karaman				
27	Kayseri				
28	Kırıkkale				
29	Kırklareli				
30	Kocaeli				
31	Konya				
32	Kütahya				
33	Manisa				
34	Muğla				
35	Osmaniye				
36	Sakarya				
37	Samsun				
38	Sinop				
39	Tekirdağ				
40	Trabzon				
41	Uşak				
42	Yalova				
43	Zonguldak				

EK-2 DİJİTAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

DİJİTAL LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadir en	Hiçbir zaman
DİJİTALLEŞME					
1. Velilerle iletişim kurmak için dijital araçları kullanırım.					
2. Diğer kurumlarla iletişim kurmak için dijital araçları kullanırım.					
3. Markalaşma çalışmalarımızda dijital uygulamalardan yararlanırım.					
4. Okulun sosyal medya hesaplarının güncellenmesini sağlarım.					
5. Okul web sitesinin güncellenmesini sağlarım.					
6. Okul dergisi, gazetesi gibi çalışmaların dijital ortamda yayımlanmasını sağlarım.					
DİJİTAL DÖNÜŞÜM					
7. Paydaşların görüşlerini almak (memnuniyet anketleri vb.) için dijital uygulamalardan yararlanırım.					
8. İhtiyaç halinde toplantıları çevrimiçi toplantı uygulamaları yoluyla yaparım.					
9. Okul yönetim süreçlerini (karar alma, planlama, örgütleme, bütçeleme, eşgüdümleme, değerlendirme) hızlandırmak için dijital uygulamalardan yararlanırım.					
10. Okulumun dijital dönüşümünü sağlamak için tüm çalışanların katılımı ile belirlenen dijital dönüşüm vizyonundan yararlanırım.					
11. Okulumun dijital dönüşüm vizyonuna yönelik tüm çalışanların katılımıyla hedefler belirlerim.					
12. Çalışanların okulun dijital dönüşümünü içselleştirecekleri faaliyetler (toplantı, seminer vb.) düzenlerim.					
13. Dijital yaşamla ilgili yayınların okul kütüphanesinde bulunmasına özen gösteririm.					
14. Yenilikçi dijital eğitim uygulamalarının okuluma uygulanmasını sağlarım (Tersyüz edilmiş eğitim, maker atölyesi vb.).					
15. Eğitim programlarında öğrencilerin dijital yaşama uyum sağlamalarına yönelik kazanımlara (dijital yeterliliklerini arttıracak,					

dijital vatandaşlık davranışlarını içeren vb.) yer verilmesine özen gösteririm.					
16. Çalışanların dijital yeterliliklerini arttırmak amacıyla okul içinde eğitimler düzenlerim.					
17. Çalışanların dijital yeterliliklerini arttırmak amacıyla okul dışında eğitim almalarını sağlarım.					
18. Çalışanlara dijital uygulamaların kullanımı konusunda rehberlik yaparım.					
19. Öğrencilerin dijital ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinlikler düzenlerim.					
20. Okulumda veri güvenliği konusunda öğrencilere eğitim verilmesini sağlarım.					
21. Okulumda veri güvenliği konusunda çalışanlara eğitim verilmesini sağlarım.					
22. Okul Teknoloji Geliştirme Ekibinin (OGYE Ekibi) etkin faaliyet göstermesini sağlarım.					
23. Öğretmenlerin dijital eğitim araçları konusunda uzmanlaşmaları için gereken eğitimlere katılımlarını sağlarım.					
UZAKTAN VE HİBRİT EĞİTİM					
24. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek dersler için öğretmenleri motive ederim.					
25. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek dersler için öğrencileri motive ederim.					
26. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek derslerin planlamasını yaparım.					
27. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilen derslerin değerlendirmesini yaparım.					
28. Uzaktan ve hibrit eğitim için gerekli olan yazılım altyapısını oluştururum.					

EK-3 ÖRGÜTSEL BİLGELİK ÖLÇEĞİ

ÖRGÜTSEL BİLGELİK ÖLÇEĞİ	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
İLETİŞİM					
1. Okulumun çevresiyle güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
2. Okulumun çevresiyle empati temelli bir iletişim kurulur.					
3. Okulumda çalışanlar arasında güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
4. Okulumda çalışanlar arasında empati temelli bir iletişim kurulur.					
5. Okulumda kurumsal bilgi akışında ve paylaşımında adil davranılır.					
PROAKTİF YÖNETİM ANLAYIŞI					
6. Okulumda çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine katılımları sağlanır.					
7. Okulumda salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirme yapılır.					
8. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda öğrencilerin memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
9. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda velilerin memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
10. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda çalışanların memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
11. Okulumda her eğitim öğretim döneminin başında ihtiyaç analizi çalışmaları yapılır.					
12. Okulumda derslikler her gün temizlenir.					
13. Okulumda her eğitim-öğretim döneminden önce okulumuzun fiziki mekanlarında dezenfeksiyon çalışmaları yapılır.					
14. Okul kantini düzenli olarak denetlenir.					
MOTİVASYON					
15. Okulumda öğrencilerin başarılarını teşvik eden ödüller verilir.					
16. Okulumda çalışanların başarılarını teşvik eden ödüller verilir.					
17. Okulumda öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik faaliyetler (gezi, piknik vb.) düzenlenir.					
18. Okulumda öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışma ortamları oluşturulur.					
19. Okulumda çalışanların motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışma ortamları oluşturulur.					
OKUL İKLİMİ					
20. Okulumda çalışanlar okula isteyerek gelirler.					
21. Okulumda öğrenciler okula isteyerek gelirler.					
22. Okulumda kişilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
23. Paydaşlarımız okulumu başkalarına önerirler.					
ETKİLİ OKUL					
24. Okulumda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik okulun dış paydaşları tarafından eğitimler verilmektedir.					
25. Okulumda öğrencilere yönelik sportif faaliyetler düzenlenir.					
26. Okulumda öğrencilere yönelik kültürel faaliyetler düzenlenir.					

27. Okulumda ortak evrensel değerleri dikkate alan çalışmalar yürütülür.					
28. Okulumda toplum hizmeti çalışmaları etkin bir biçimde yürütülür.					
29. Okulumda öğrencilerle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.					
30. Okulumda çalışanlarla ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.					
31. Okulumda eğitim ğretim faaliyetleriyle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.					
32. Okulumda okul bütçesiyle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.					

EK-4 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ DİJİTAL LİDERLİK SORULARI
(AKADEMİSYEN)

- 1- Ortaöğretim okul müdürleri eğitimde dijital teknolojilerin kullanımı konusunda nasıl bir yaklaşıma sahip olmalıdır?
- 2- Ortaöğretim okul müdürleri okullarına dijital teknolojilerin etkin olarak kullanıldığı eğitim ortamlarını nasıl entegre edebilirler? (Kendi cihazını getir, tersyüz edilmiş eğitim, oyunlaştırma, karma eğitim, maker atölyesi, sanal öğrenme, inovatif öğrenme vb.)
- 3- Okul müdürlerinin öğretmenleri dijital teknolojilerin kullanımı konusunda öğretmenleri nasıl teşvik edebilir?
- 4- Okul müdürleri kurumlarında dijital vatandaşlık davranışlarının gelişmesi için nasıl rol almalıdır?
- 5- Okullar teknoloji entegrasyonu sağlamak için nasıl bir yol/strateji izlemelidir?
- 6- Genel olarak dijital uygulamalar okul yönetiminde neleri değiştirdi? Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

EK-5 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ DİJİTAL LİDERLİK SORULARI (OKUL MÜDÜRLERİ)

- 1- Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımını konusunda neler düşünüyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
- 2- Dijital teknolojilerin etkin olarak kullanıldığı eğitim ortamları hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz? (Kendi cihazını getir, tersyüz edilmiş eğitim, oyunlaştırma, karma eğitim, maker atölyesi, sanal öğrenme, inovatif öğrenme vb.)
- 3- Okul müdürlerinin öğretmenleri dijital teknolojilerin kullanımını konusunda öğretmenleri teşvik etmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?
- 4- Okul müdürleri kurumlarında dijital vatandaşlık davranışlarının gelişmesi için nasıl rol almalıdır?
- 5- Okulunuzun dijital teknoloji entegrasyonu sağlamak için bir stratejisi var mıdır? Açıklayabilir misiniz?
- 6- Genel olarak dijital uygulamalar okul yönetiminde neleri değiştirdi? Faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

EK-6 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ ÖRGÜTSEL BİLGELİK SORULARI
(AKADEMİSYEN)

- 1- Okullar öğrenci ve velilerle iletişim kurmada nasıl bir yol izlemelidir?
- 2- Eğitim örgütlerinde okul personeli ve yönetim arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?
- 3- Eğitim örgütlerinde çalışanlar için nasıl bir ödül sistemi oluşturulabilir?
- 4- Eğitim örgütlerinde okul personelinin mesleki gelişimiyle ilgili ne tür çalışmalar yapılmalıdır?
- 5- Eğitim örgütleri okulda elde ettikleri deneyimleri diğer meslek kuruluşlarıyla ya da çevrelerindeki diğer okullarla paylaşmalı mıdır? Neden?
- 6- Eğitim örgütlerinde okulda yaşanabilecek bir sorun ya da aksaklığa karşı çalışanlar ne gibi önlemler almalıdır?
- 7- Eğitim örgütlerinde okulda bir sorun ya da aksaklık yaşandığında çalışanlar nasıl davranmalıdır?
- 8- Eğitim örgütlerinde eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini arttırmak için nasıl çalışmalar yapılmalıdır?
- 9- Eğitim örgütlerinde okulla ilgili belgeler ve veriler nasıl saklanmalıdır? Verilerin güvenilirliği nasıl sağlanabilir?

EK-7 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ ÖRGÜTSEL BİLGELİK SORULARI (OKUL MÜDÜRLERİ)

- 1- Öğrenci ve velilerle iletişim kurmada nasıl bir yol izliyorsunuz?
- 2- Okul personeli ve yönetim arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?
- 3- Eğitim örgütlerinde çalışanlar için nasıl bir ödül sistemi oluşturulabilir?
- 4- Okul personelinin mesleki gelişimiyle ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- 5- Okulda elde ettiğiniz deneyimleri diğer meslek kuruluşlarıyla ya da çevrelerindeki diğer okullarla paylaşıyor musunuz? Neden?
- 6- Okulda yaşanabilecek bir sorun ya da aksaklığa karşı çalışanlar ne gibi önlemler alıyorsunuz?
- 7- Okulda bir sorun ya da aksaklık yaşandığında nasıl bir çözüm yolu izliyorsunuz?
- 8- Okulunuzda eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini arttırmak için nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?
- 9- Okulunuzda okulla ilgili belgeler ve veriler nasıl saklanıyor? Verilerin güvenirliğini nasıl sağlıyorsunuz?

EK-8 DİJİTAL LİDERLİK ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ DOĞRUDAN ALINTI

Tema(Madde)	Doğrudan Alıntı
Markalaşma çalışmalarımızda dijital uygulamalardan yararlanırım.	"...Okullar kendilerini bir markaya dönüştürme çabasındalar. Dijital araçlar bunun için çok uygun mecralar..." (Semih) "...Okulumuz yeni sayılabilecek bir okul olduğu için bir markaya dönüştürmek istiyorum. Bu yüzden dijital ortamlarda çok aktifiz..."(Nuri)
Okulun sosyal medya hesaplarının güncellenmesini sağlarım.	"...Sosyal medya bu dönemin en önemli tanıtım aracı. Aynı zamanda hem haber alma aracı hem de bilgi edinme mecraları olarak kullanılabilir..."(Mahmut) "...Günümüzde okullar kesinlikle sosyal medyada etkin olmalı, bu yüzden okulumun sosyal medya hesapları var ve hemen hemen her gün çalışmalarımızla ilgili paylaşımlar yapıyoruz..."(Utku) "...Ben sosyal medyanın eğitim öğretime çok katkısı olduğunu düşünüyorum ancak gençler çok kullandıkları için onlara ulaşabilmek adına okulun iki ayrı mecra da hesabı var..." (Cemil)
Dijital teknolojilerin temini için farklı finansal kaynaklardan yararlanırım.	"...Okullar dijitalleşmesi gerektiğini düşünen bir müdürüm. Bu yüzden gerek üniversite gerekse farklı kaynaklardan teknolojik araçlar temin etmeye çalışıyorum..."(Mahmut) "...Genel olarak okul bütçeleri bu araçlara ulaşmak için yeterli değil. Tanıdığımız okul müdürleri bunları sağlamak için farklı yerlerden kaynak bulmaya çalışıyor..."(Yakup)
Paydaşların görüşlerini almak (memnuniyet anketleri vb.) için dijital uygulamalardan yararlanırım.	"...Okulumda her yılın sonunda kendimizi değerlendirmek için öğrenci, çalışan ve velilerden görüş alıyorum. Bunu Google forms ya da benzeri bir araçla yapmak istiyorum. Çok daha kolay olacak..."(Utku)
Okul dergisi, gazetesi gibi çalışmaların dijital ortamda yayımlanmasını sağlarım.	"...Geçen dönem öğrencilerle birlikte okul dergisini dijital ortamda yayımladık..."(Semih) "...Okullar kendilerini teknolojik değişimlere adapte etmeli. Bunu mesela panolara dergi asmak yerine dijital ortamda gerçekleştirebilirler..."(Esra)
İlgili kurumlarla iş birliği yaparak siber suçlar konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlarım.	"...Her yıl emniyetten bir görevli ve bir avukat davet ederek özellikle siber suçlar ve Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'yla ilgili bilgi verdiririm..."(Mahmut) "...Ben de okulumda iki sene önce bu konuda çok ciddi sorunlar yaşadım. Rehber öğretmenlerle toplantı yaptık ve bu konuda onlar ve emniyetten gelen görevli bilgi verdi öğrencilere..."(Utku)
Okulumun dijital dönüşümünü sağlamak için tüm çalışanların katılımı ile belirlenen dijital dönüşüm vizyonundan yararlanırım.	"...Bir okul dijital dönüşüm yapmak için öncelik bir hedef, strateji belirlemeli hatta en önce bu anlamda bir vizyon ortaya koymalı..."(Can) "...Bir yol haritası çizmeden vizyon belirlemeden dijital dönüşüm gibi köklü bir değişimi hiçbir örgüt yapamaz..."(Erdem)

	“...Bu vizyon öğretmenlerin hatta okulda çalışan herkesin katılımıyla olmalı...”(İlke)
Dijital yaşamla ilgili yayınların okul kütüphanesinde bulunmasına özen gösteririm.	“...Öğrenciler kodlama, yazılım gibi konulara merak salsınlar diye Bilgisayar öğretmenimizle bazı kitaplar aldık kütüphaneye...”(Semih) “...Dönüşüm süreci uzun bir süreç. Öğretmen ve öğrenciler için gelecekbilim, yazılım ya da benzeri içerikleri okulda bulundurmak yararlı olabilir...”(İrfan)
Yenilikçi dijital eğitim uygulamalarının okulunda uygulanmasını sağlıyorum (Tersyüz edilmiş eğitim, maker atölyesi vb.).	“...Biz okulumuza Kalkınma Ajansı aracılığıyla maker atölyesi açılmasını sağladık...”(Nuri) “Dijitalleşmenin eğitime en kritik yansıması yenilikçi uygulamaların hayata geçmesidir. Bu anlamda bir değişim varsa okul genel olarak bu durumu içselleştirmiş demektir...”(Aycan)
Öğrencilerin kendilerine ait dijital araçlarını okula getirmelerini sağlıyorum.	“...Aslında dijital çağı en iyi yaşayan eğitim paydaşı öğrenciler, onlar dışarıda hep telefonlarıyla tabletleriyle bir şeyler öğreniyorlar. Biz okulda onları teknolojinin doğru kullanımına yönlendirmemiz gerekirken kolaycılık yapıp yasaklıyoruz...”(Erdem)
Çalışanlara dijital uygulamaların kullanımı konusunda rehberlik yapıyorum.	“...Okul müdürü lider olarak kesinlikle dijital teknolojilerin kullanımında yetkin olmalı ve her fırsatta personeline örnek bir kişilik sergilemeli...”(Ahmet) “...Teknoloji kullanımında çok iyi olduğumu söyleyemem. Ancak öğrenme çabamı herkes bilir...”(Mahmut) “...Kendi adıma birçok uygulamayı çok iyi kullandığımı düşünüyorum. Birçok konuda öğretmenlere uygulamalar öğretmek yardımcı olmaya çalışıyorum...”(Utku)
Çalışanların dijital içerik üretimi konusundaki çalışmalarını destekliyorum.	“...Youtube gibi mecralarda birçok öğretmen içerik üretip paylaşıyor. Okulda bu konu kesinlikle teşvik edilmeli ve daha kaliteli içerikler ortaya çıkmalı...”(Esra) “...Kişisel blogları ya da sosyal medya hesapları üzerinden fikirlerini paylaşan bazıları basit düzeyde bazıları oldukça derinlikli paylaşımlar yapan öğretmenler var. Bu durum dijital çağın bir gerekliliği olarak görülmeli...”(Yakup) “...Bir akademisyen olarak dijital mecralarda çok paylaşım yapmıyorum ancak bunu yapan öğretmenlerin öğrencilerine ve meslektaşlarına ciddi katkı sağladığını gözlemliyorum...”(Aycan)
Öğrencilerin dijital ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinlikler düzenliyorum.	“...Öğrencilerimizden özellikle bilgisayar alanında okuyanlar çok yaratıcı işler yapıyorlar. Bu tür öğrenciler için alan öğretmenleriyle faaliyetler düzenlemeye karar verdik...”(Utku) “...Aslında çağın öğrencilerinin bir bölümü okuldaki çalışanların tümünden dijital araç kullanma yetisi noktasında çok daha ileride, bu öğrenciler bu alanda geliştirilmeli ve desteklenmeli...”(Can)

Her eğitim öğretim döneminin sonunda dijital dönüşüm hedeflerine yönelik değerlendirme yaparım.	“...Dijital dönüşüm çok ciddi bir süreç. Okulun müdürü dönüşüm konusunda görevli kim varsa hepsiyle düzenli görüşme yapmalı ve sürecin ne durumda olduğunu sorgulamalı. Yoksa bu iş kendi başına kervan yolda düzülür mantığıyla yapılacak bir iş değil...”(Erdem)
Okulumda bulunan dijital verilerin güvenli bir şekilde saklanması için güvenlik duvarı, antivirüs programları vb. önlemler alınmasını sağlarım.	“...Veri güvenliği benim için çok önemli. Bilgisayardan herhangi bir şey alınmasın diye bilgisayar öğretmenime sürekli bilgisayarları kontrol ettiririm...”(Mahmut)
Okulumda veri güvenliği konusunda öğrencilere eğitim verilmesini sağlarım.	“...Okullarda özellikle öğrenci kaynaklı verileri ele geçirmek gibi yanlış davranışlar oluyor. Bunu önlemek için eğitim verilmeli...”(Utku)
Okul Teknoloji Geliştirme Ekibinin (OGYE) etkin faaliyet göstermesini sağlarım.	“...Aslında OGYE etkin olarak çalışsa dijital dönüşüm ya da değişimler daha rahat çözülecektir...”(Cemil) “...Dijitalleşme okul müdürünün tek başına başarabileceği bir süreç kesinlikle değildir. Okulda yetkin kişilerden oluşan bir ekip çalışması gerekir...”(Esra) “...Okulun lideri olarak okul müdürü her anlamda yetkin olmayabilir. Okulda mutlaka teknoloji konusunda kendisinden daha yetkin kişiler olur. Onlardan bir şekilde yardım almalı...”(İlke)
Öğretmenlerin dijital eğitim araçları konusunda uzmanlaşmaları için gereken eğitimlere katılımlarını sağlarım.	“...Benim okulumda en basit teknolojiyi bilmeyen öğretmenler var. Bilgisayarı zor açıyor. Bakanlık öğretmenlerin bu konuda geliştirilmesini sağlamalı...”(Nuri) “...Yaş itibarıyla ileri olan bazı öğretmenlerimizin notlarını bile rica minnetle genç arkadaşlar giriyor. Öğretmenler bu çağda kendilerini bu konuda geliştirmeliler artık...”(Cemil) “...İleride eğitim dijitalleşmeden çok daha fazla etkilenecek. O yüzden Eğitim Fakülteleri, MEB ya da eğitimin paydaşı olan kim varsa bu konuyu dert etmeli. Buna uygun öğretmenler yetişmeli...”(Ceyhan) “...Kişiler kendilerini geliştirmekten sorumludur tabi ki ancak dijital araçların kullanılmaması bu çağda kabul edilemez. Dijital okur yazarlık öğretmenler için gerek şarttır...”(Ahmet)

EK-9 ÖRGÜTSEL BİLGELİK ODAK GRUP GÖRÜŞMELERİ DOĞRUDAN ALINTI

Tema (Madde)	Doğrudan Alıntı
Okulumda kurumsal bilgi akışında ve paylaşımında adil davranılır.	“...Okul içinde en basitinden gelen yazıların herkese duyurulması bazen gereksiz görülüyor ama önemli bir detay...” “...Profesyonel bir örgütte kurum içi bilginin adil bir şekilde paylaşımı örgütün iklimi açısından ve çalışanlar arasında güven duygusu oluşması bakımından oldukça kritik bir davranıştır...”
Okulumda kazanılan deneyimler diğer okullarla paylaşılır.	“...Müdürler toplantısında gayri resmi ortamda ya da whatsapp grubumuzda yaşadığımız sorunlar ve buna yönelik çözümler konuşuluyor ve oldukça pratik oluyor...” “...Biz de ilkökul müdürleri olarak bunu yapıyoruz ve çok yararlanıyoruz...” “...Okul çalışanlarının yaşadığı birçok problem ortak bizim lisansüstü öğrencimiz olan okul yöneticileri sorunlarının bir kısmını birbirlerinden dinleyerek çözdüklerini sık sık ifade ediyorlar.”
Okulumda ihtiyaç halinde (arıza vb.) okul dışından teknik destek alırız.	“...Tabi ki okulda her sorunumuzu çözecek sayıda ve kalitede personel yok bu yüzden sorun yaşadığımızda çağırdığımız esnaflar var...” “...Okulda ciddi düzeyde bir elektrik sorun oluyor örneğin sabit aradığım bir elektrikçim var...” “...Okul yaşayan ve çok sayıda paydaşı olan bir örgüt bu yüzden yaşanılacak sorunları erken çözmek önemli, her sorunlarını kendileri çözemeyecekleri için anlaşmalı oldukları profesyoneller olmalı, okulun tüm paydaşlarının huzuru için...”
Okulumda öğrencilerin başarılarını teşvik eden ödüller verilir.	“...Öğrencileri okula motive etmek bizim için önemli bu yüzden okul içi dışı başarılarını kendi yaş gruplarına uygun ödüllerle teşvik etmeye çalışıyorum...”
Okulumda çalışanların başarılarını teşvik eden ödüller verilir.	“...Maalesef çalışanlarımızı başarı belgesi gibi daha sonra farklı yerlere başvurduklarında işlerine yarayacak bir ödül veremiyoruz. Ancak ben okulumda çalışanları teşvik etmek için başarılarını özellikle öğretmenler toplantısı gibi yerlerde vurguluyorum. En azından manevi bir ödül olsun diye...” “...Benim duyduğum önemli bir eksiklik ödül konusu müdür olarak sadece plaket vererek çalışanların başarılarını ödüllendirmek yetersiz bence...” “...Bilindiği üzere okul müdürleri başarı ya da benzer bir belge düzenleyip veremiyorlar çalışanlarına. Bu konuda bir düzenleme yapılmalı. İşinde ekstra bir şeyler yapanlara ödül verilmeli. En azından gururlarını okşayacak bazı davranışlar bile yapılabilir...”

Okulumda çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	<p>“...Okulda öğretmenlerin mutluluğu en iyi öğretmenler odasına girdiğinizde anlaşılır. Öğretmenlerin yüz ifadeleri olumluysa o okulda öğretmenler arası sorunların olmadığı anlaşılır...”</p> <p>“...Uzun yıllar idarecilik yapmış birisi olarak bir okula gittiğimde insanların davranışlarından o okulun çalışanlar arası durumunu bir günde anlarsınız...”</p>
Okulumda çalışanlar okul dışında da görüşürler.	<p>“...Benim okulumda hemen herkes okuldaki arkadaşlarıyla dışarıda görüşüyor. Ben bunu okulda çalışmaktan mutlu oldukları için yaptıklarını düşünüyorum...”</p> <p>“...Genel olarak örgütlerde bireyler iş dışında da birbiriyle görüşüyorsa orada olumlu bir örgütsel iklim hakimdir...”</p>
Okulumda kişilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	<p>“...Dezavantajlı öğrenciler için bazı çalışmalar yürütüyoruz ama yetmiyor maalesef...”</p> <p>“...Kapsayıcı eğitim bilgelik iddiası olan bir okul için gerek şartlardan birisidir...”</p>
Paydaşlarımız okulumu başkalarına önerirler.	<p>“...Benim için en kıymetli ödül okulumun velilerimiz tarafından başkalarına önerilmesi oluyor...”</p> <p>“...Benim okulum da benzer şekilde mezun öğrenciler ya da veliler tarafından önerildiğinde bazı şeyleri doğru yapmışız diye düşünüyorum...”</p>
Okulumda çalışanların ilgili konularda karar süreçlerine aktif olarak katılımı sağlanır.	<p>“...Demokratik bir yönetim anlayışı farklı fikirleri olanlara da danışmayı gerektirir...”</p> <p>“...Karar alırken despot bir anlayış yerine müdür yardımcıları, rehber öğretmenler ve bir öğretmen temsilcisinin katıldığı yönetim grubumuzla karar almayı tercih ediyorum...”</p>
Okulumda Proje geliştirme ekibi (OGYE ekibi) tarafından etkin çalışmalar (E-twinning, Tübitak projeleri vb.) yürütülür.	<p>“...Okulun kendi çapında projeler geliştirmesini okulun gelişimi açısından çok anlamlı buluyorum...”</p> <p>“...Basit görülebilir ancak okulda yapılan Tübitak 4006 fuarı bile okula ciddi hareket getiriyor...”</p> <p>“...Başarılı kamu okullarına baktığımızda çoğunun kendilerini Erasmus vb. projelerde gösterdiklerini görüyoruz...”</p> <p>“...Özellikle öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı projeler öğrenci için oldukça kalıcı bir etki bırakıyor...”</p>
Okulumda Rehberlik birimi tarafından etkin çalışmalar yürütülmektedir.	<p>“...Okulda öğrenci bazlı sorunları çözebilme için rehberlik biriminin çok iyi çalışması gerekir...”</p> <p>“...Etkili bir okulun en önemli parçalarından birisinin Rehberlik birimi olduğunu düşünüyorum...”</p> <p>“...Rehberlik birimini yanına almayan bir müdürün okula hâkim olması oldukça zordur...”</p>
Okulumda ortak evrensel değerleri dikkate alan çalışmalar yürütülür.	<p>“...Çok farklı kültürel yapıların bir araya geldiği bir okulda evrensel değerlerin benimsenmesi gerekir...”</p>
Okulumda atölye çalışmaları (çalışanların mesleki gelişimine yönelik) düzenlenir.	<p>“...Mesleki gelişim açısından verilen hizmet içi eğitimler ne yazık ki yetersiz oluyor. Uygulamaya dönük atölye çalışmaları artık işe koşulmalı...”</p>

Okulumda düzenli aralıklarla deneyim paylaşım toplantıları düzenlenir.	“...Aslında teneffüs aralarında öğretmen arkadaşlar kendi zümre arkadaşlarıyla branşlarıyla ilgili konuşmalar yapmakta...” “...Bazı özel okullarda gördüğümüz deneyim paylaşımları için dönem içinde toplantılar yapılıyor...”
Okulumda öğrencilerle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.	“...Öğrencilerin akademik başarılarını takip etmek amaçlı rehber öğretmenlerle toplantı düzenliyoruz...” “...İlkokulda çalıştığımız için sınıf öğretmenleriyle toplantılarımızın en önemli gündem maddesi öğrencilerin durumunun değerlendirilmesi oluyor. Öğretmen arkadaşlarımdan mutlaka her öğrencinin gelişimini kayıt etmelerini istiyorum...” “...Veriye dayalı bir okul yönetiminin okulun etkililiği açısından kritik bir durumda...”

EK-10 DİJİTAL LİDERLİK TASLAK ÖLÇME ARACI

DİJİTAL LİDERLİK ÖLÇME ARACI	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
DİJİTALLEŞME					
1. Okul çalışanlarıyla iletişimde dijital araçları kullanırım.					
2. Öğrencilerle iletişim kurmak için dijital araçları kullanırım.					
3. Velilerle iletişim kurmak için dijital araçları kullanırım.					
4. Diğer kurumlarla iletişim kurmak için dijital araçları kullanırım.					
5. Markalaşma çalışmalarımızda dijital uygulamalardan yararlanırım.					
6. Okulun sosyal medya hesaplarının güncellenmesini sağlarım.					
7. Okul web sitesinin güncellenmesini sağlarım.					
8. Dijital teknolojilerin temini için farklı finansal kaynaklardan yararlanırım.					
9. Okulda kırtasiyeciliği azaltmak için dijital uygulamalardan yararlanırım.					
10. Paydaşların görüşlerini almak (memnuniyet anketleri vb.) için dijital uygulamalardan yararlanırım.					
11. İhtiyaç halinde toplantıları çevrimiçi toplantı uygulamaları yoluyla yaparım.					
12. Okul yönetim süreçlerini (karar alma, planlama, örgütleme, bütçeleme, eşgüdümleme, değerlendirme) hızlandırmak için dijital uygulamalardan yararlanırım.					
13. Okulumda yönetim hizmetlerinin yürütülmesinde (öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, eğitim öğretim hizmetleri) dijital portallardan (e-devlet, mebbis, eba vb.) yararlanırım.					
14. Okul dergisi, gazetesi gibi çalışmaların dijital ortamda yayımlanmasını sağlarım.					
SİBER GÜVENLİK					
15. Okul rehberlik birimi aracılığıyla öğrencilerin, farklı boyutlarıyla (hukuki, psikolojik) siber suçlar konusunda bilgilendirilmesini sağlarım.					

16. İlgili kurumlarla iş birliği yaparak siber suçlar konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlarım.
17. Siber suçlara maruz kalan öğrencilere gerekli desteği veririm.
18. İnternet ortamında (Okul web sitesi ve sosyal medya hesaplarında) kişisel verilerin (çalışanların ve öğrencilerin) paylaşılmamasına özen gösteririm.

DİJİTAL DÖNÜŞÜM

19. Okulumun dijital dönüşümünü sağlamak için tüm çalışanların katılımı ile belirlenen dijital dönüşüm vizyonundan yararlanırım.
20. Okulumun dijital dönüşüm vizyonuna yönelik tüm çalışanların katılımıyla hedefler belirlerim.
21. Çalışanların okulun dijital dönüşümünü içselleştirecekleri faaliyetler (toplantı, seminer vb.) düzenlerim.
22. Dijital yaşamla ilgili yayınların okul kütüphanesinde bulunmasına özen gösteririm.
23. Yenilikçi dijital eğitim uygulamalarının okulda uygulanmasını sağlarım (Tersyüz edilmiş eğitim, maker atölyesi vb.).
24. Eğitim programlarında öğrencilerin dijital yaşama uyum sağlamalarına yönelik kazanımlara (dijital yeterliliklerini arttıracak, dijital vatandaşlık davranışlarını içeren vb.) yer verilmesine özen gösteririm.
25. Öğrencilerin kendilerine ait dijital araçlarını okula getirmelerini sağlarım.
26. Çalışanların dijital yeterliliklerini arttırmak amacıyla okul içinde eğitimler düzenlerim.
27. Çalışanların dijital yeterliliklerini arttırmak amacıyla okul dışında eğitim almalarını sağlarım.
28. Çalışanlara dijital uygulamaların kullanımı konusunda rehberlik yaparım.
29. Netiket (İnternet Etiği) kurallarına uymaya özen gösteririm.
30. Çalışanların dijital içerik üretimi konusundaki çalışmalarını desteklerim.
31. Öğrencilerin dijital ortamda yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri etkinlikler düzenlerim.

32. Her eğitim öğretim döneminin sonunda dijital dönüşüm hedeflerine yönelik değerlendirme yaparım.

DİJİTAL ORTAMDA BELGE YÖNETİMİ

33. Okulumda kurumsal veri içeren teknolojik aletlerin fiziksel güvenliğini sağlarım.
34. Okulda lisanslı bilgisayar programları kullanırım.
35. Okulumda bulunan bilgisayarların parolayla açılmasını sağlarım.
36. Okulumda bulunan dijital verilerin güvenli bir şekilde saklanması için güvenlik duvarı, antivirüs programları vb. önlemler alınmasını sağlarım.
37. Okulumda veri güvenliği konusunda öğrencilere eğitim verilmesini sağlarım.
38. Okulumda veri güvenliği konusunda çalışanlara eğitim verilmesini sağlarım.
39. Okulumla ilgili verilerin dijital ortamda saklanmasını sağlarım.

UZAKTAN VE HİBRİT EĞİTİM

40. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek dersler için öğretmenleri motive ederim.
41. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek dersler için öğrencileri motive ederim.
42. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilebilecek derslerin planlamasını yaparım.
43. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilen derslerin takibini yaparım.
44. Uzaktan ve hibrit eğitimle verilen derslerin değerlendirmesini yaparım.
45. Dersliklerin teknolojik donanımını uzaktan ve hibrit eğitime uygun hale getiririm.
46. Uzaktan ve hibrit eğitim için gerekli olan yazılım altyapısını oluştururum.
47. Uzaktan ve hibrit eğitim yürütülmesinde yaşanabilecek aksaklıkların (bağlantı sorunları vb.) çözümü konusunda Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenin etkin rol almasını sağlarım.
48. Okul Teknoloji Geliştirme Ekibinin (OGYE) etkin faaliyet göstermesini sağlarım.

EK-11 ÖRGÜTSEL BİLGELİK TASLAK ÖLÇME ARACI

ÖRGÜTSEL BİLGELİK ÖLÇME ARACI	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
İLETİŞİM					
1. Okulumda öğrencilerle güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
2. Okulumda öğrencilerle empati temelli bir iletişim kurulur.					
3. Okulumda velilerle güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
4. Okulumda velilerle empati temelli bir iletişim kurulur.					
5. Okulumun çevresiyle güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
6. Okulumun çevresiyle empati temelli bir iletişim kurulur.					
7. Okulumda çalışanlar arasında güvene dayalı bir iletişim kurulur.					
8. Okulumda çalışanlar arasında empati temelli bir iletişim kurulur.					
9. Okulumda kurumsal bilgi akışında ve paylaşımında adil davranılır.					
10. Okulumda kazanılan deneyimler diğer okullarla paylaşılır.					
11. Okulumda kazanılan deneyimler üst birimlerle paylaşılır.					
PROAKTİF YÖNETİM ANLAYIŞI					
12. Okulumda acil durumlara karşı her eğitim öğretim döneminde tatbikatlar(deprem, yangın, biyolojik saldırı vb.) yapılır.					
13. Okulumda bina içinde öğrencilerin güvenliğini tehdit edecek unsurlara yönelik önlemler alınır.					
14. Okulumda çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine katılımları sağlanır.					
15. Okulumda salgın hastalıklarla ilgili bilgilendirme yapılır.					
16. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda öğrencilerin memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
17. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda velilerin memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
18. Okulumda her eğitim-öğretim döneminin sonunda çalışanların memnuniyetini ölçen çalışmalar yapılır.					
19. Okulumda her eğitim öğretim döneminin başında ihtiyaç analizi çalışmaları yapılır.					
20. Okulumda ihtiyaç halinde (arıza vb.) okul dışından teknik destek alırız.					

21. Okulumda derslikler her gün temizlenir.
22. Okulumda her eğitim-öğretim döneminden önce okulumuzun fiziki mekanlarında dezenfeksiyon çalışmaları yapılır.
23. Okul kantini düzenli olarak denetlenir.

MOTİVASYON

24. Okulumda öğrencilerin başarılarını teşvik eden ödüller verilir.
25. Okulumda çalışanların başarılarını teşvik eden ödüller verilir.
26. Okulumda öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik faaliyetler (gezi, piknik vb.) düzenlenir.
27. Okulumda öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışma ortamları oluşturulur.
28. Okulumda çalışanların motivasyonunu arttırmaya yönelik çalışma ortamları oluşturulur.

OKUL İKLİMİ

29. Okulumda çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.
30. Okulumda çalışanlar okul dışında da görüşürler.
31. Okulumda çalışanlar okula isteyerek gelirler.
32. Okulumda öğrenciler okula isteyerek gelirler.
33. Okulumda kişilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.
34. Paydaşlarımız okulumu başkalarına önerirler.

KATILIMCI YÖNETİM ANLAYIŞI

35. Okulumda öğrencilerin kendileriyle ilgili konularda karar süreçlerine aktif olarak katılımı sağlanır.
36. Okulumda çalışanların ilgili konularda karar süreçlerine aktif olarak katılımı sağlanır.
37. Okulumuzda velilerin kendileriyle ilgili konularda karar süreçlerine aktif olarak katılımı sağlanır.
38. Okulumuzun bağlı olduğu yerel yönetimlerden kendilerini ilgilendiren konularda görüşleri alınır.
39. Okulumuzun işbirliği içinde olduğu sivil toplum kuruluşlarından kendilerini ilgilendiren konularda görüşleri alınır.

ETKİN EĞİTİM ÖĞRETİM FAALİYETLERİ

40. Okulumda Proje geliştirme ekibi (OGYE ekibi) tarafından etkin çalışmalar (E-twinning, Tübitak projeleri vb.) yürütülür.

41. Okulumda Rehberlik birimi tarafından etkin çalışmalar yürütülmektedir.
42. Okulumda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik okulun dış paydaşları tarafından eğitimler verilmektedir.
43. Okulumda en güncel öğretim yöntem ve teknikleri uygulanır.
44. Okulumda eğitim teknolojileri işlevsel olarak kullanılır.
45. Okulumda öğrencilerin yetersiz olduğu derslere yönelik destek çalışmaları yapılır.
46. Okulumda öğrencilere yönelik sportif faaliyetler düzenlenir.
47. Okulumda öğrencilere yönelik kültürel faaliyetler düzenlenir.
48. Okulumda ortak evrensel değerleri dikkate alan çalışmalar yürütülür.
49. Okulumda toplum hizmet çalışmaları etkin bir biçimde yürütülür.

VERİLERİN ARŞİVLENMESİ

50. Okulumuzun verileri güncellenerek saklanır.
51. Okulumuzun verileri güvenilir ortamlarda arşivlenir.
52. Okulumuzda eski kayıt ve belgelere kısa sürede ulaşılır.

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

53. Okulumda atölye çalışmaları (çalışanların mesleki gelişimine yönelik) düzenlenir.
54. Okulumda çalışanların mesleki gelişimine katkı sağlamak için konusunda uzman eğitimcilerin görev aldığı eğitimler düzenlenir.
55. Okulumda düzenli aralıklarla deneyim paylaşım toplantıları düzenlenir.
56. Okulumda çalışanların kariyer gelişimine katkıda bulunan eğitimler(lisansüstü eğitim, sertifika programları vb.) desteklenir.

VERİYE DAYALI YÖNETİM

57. Okulumda öğrencilerle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.
 58. Okulumda çalışanlarla ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.
 59. Okulumda eğitim öğretim faaliyetleriyle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.
 60. Okulumda okul bütçesiyle ilgili karar alma sürecinde güncel verilerden yararlanılır.
-

EK-12 ETİK KURUL KARAR BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 21.05.2021 Protokol No: 71178

Tarih: 07.06.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Eğitim Örgütlerinin Örgütsel Bilgelige Ulaşmasında Dijital Liderliğin Rolü
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN
TEZ YAZARI:	Kamuran AYDIN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. Gülsün KURUBACAK (Açıköğretim Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Hayri EŞMER (Güzel Sanatlar Fak.)	Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK-13 ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIğI
Strateji Geliştirme BaŐkanlıđı

Sayı : E-49614598-605.01-51627309
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

10.06.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 29/04/2022 tarihli ve E-63784619-605.01-295317 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımız 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Kamuran AYDIN'ın "Eğitim Örgütlerinin Örgütsel Bilgelige Ulaşmasında Dijital Liderliğin Rolü" konulu çalıŐmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimini il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <http://meb.ai/vcaB9X> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

- Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (7 Sayfa)
2-AYSE baŐvuru Belgesi (3 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
B Planı

Bilgi:
Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmamıŐtır.

Adres : MEB Atatürk Bulvarı No:58 Kat:4 A Blok Bakanlığlar/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 413 27 53

E-Posta : genel@meb.gov.tr

Kap Adresi : meb@tdk.ticaret.gov.tr

Bilgi için: İstatistikçi Öğken BEYAZPİRİNÇ

Urasan : İstatistikçi

İnternet Adresi : www.meb.gov.tr

Faks: 3124186481

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmamıŐtır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 2106-4033-3003-8800-6727 kodu ile teyit edilebilir.