

## Kriz Liderliği: Okul Yöneticilerinin Pandemi Öncesindeki, Sürecindeki ve Sonrasındaki Deneyimleri\*

### Crisis Leadership: Experiences of School Principals Before, During and After Pandemic

Beyzanur Altın, Sabiha Dulay

#### Yazar Bilgileri

**Beyzanur Altın** 

Bilim Uzmanı, Bahçeşehir  
Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim  
Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve  
Planlaması,  
[beyzanur.tosun@bahcesehir.edu.tr](mailto:beyzanur.tosun@bahcesehir.edu.tr)

**Sabiha Dulay** 

Dr. Öğr. Üyesi, Bahçeşehir  
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Fakültesi,  
[sabiha.dulay@bau.edu.tr](mailto:sabiha.dulay@bau.edu.tr)

#### ÖZ

Covid-19 pandemisi, okul liderliğinde kriz yönetimi ve kriz liderliği becerilerinin önemini görünür hale getirirken, bu alandaki araştırmaların sınırlılığını da ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin karşılaştıkları krizleri ve geliştirdikleri liderlik stratejilerini pandemi öncesi, pandemi süreci ve pandemi sonrası dönemleri kapsayan bütüncül ve süreçsel bir bakış açısıyla incelemektir. Böylece, farklı dönemlerde karşılaşılan krizlerin ve benimsenen liderlik stratejilerinin nasıl değiştiğinin ortaya konulması hedeflenmektedir. Okul yöneticilerinin deneyimlerine odaklanılan bu çalışma fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Veriler, farklı okul türlerinde görev yapan 23 okul yöneticisi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve tümevarımsal nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, pandemi öncesinde okul yöneticilerinin açık ve etkili iletişim, soğukkanlı ve çözüm odaklı yaklaşım gibi liderlik stratejilerine yöneldiklerini; pandemi sürecinde ise duygusal ihtiyaçlara duyarlılık, durumsal esneklik, inisiyatif alma ve iş birliği liderlik gibi bağlama duyarlı stratejiler geliştirdiklerini göstermiştir. Pandemi sonrasında ise okul yöneticileri teknoloji liderliği, öğrenme merkezli liderlik, dönüşümcü liderlik ve destekleyici liderlik özelliklerini sergilemiştir. Araştırma sonuçları, kriz liderliğinin bağlama göre şekillenen bir yapıya sahip olduğunu; toplumsal ihtiyaçların, okul türünün ve merkeziyetçi eğitim sisteminin bu süreçte önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin gelecekte karşılaşılabilecek kriz durumlarına daha hazırlıklı olabilmeleri için örnek olay temelli kriz liderliği eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve sosyal-duygusal destek sunmaya yönelik liderlik becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

Kriz yönetimi  
Kriz liderliği  
Pandemi

##### Keywords

Crisis management  
Crisis leadership  
Pandemic

##### Makale Geçmişi

Geliş: 16.05.2025  
Kabul: 15.06.2026

#### ABSTRACT

While the Covid-19 pandemic has highlighted the importance of crisis management and crisis leadership in school leadership, it has also revealed the limited scope of research in this area. Accordingly, this study aims to examine the crises encountered by school administrators and the leadership strategies they developed before, during and after the pandemic from a holistic and process-oriented perspective. In doing so, the study seeks to reveal how the crises encountered and the leadership strategies changed across these different periods. The research based on the lived experiences of school administrators was conducted with phenomenology. Data were collected through semi-structured interviews with 23 school administrators working in different types of schools and analyzed using inductive content analysis. The findings indicated that, before the pandemic, school administrators relied on leadership strategies such as open and effective communication, a calm and solution-oriented approach. During the pandemic, however, they developed more context-sensitive leadership strategies, including sensitivity to emotional needs, situational flexibility, taking initiative and collaborative leadership. Following the pandemic, school administrators displayed technology leadership, learner-centered leadership, transformational leadership and supportive leadership. The findings revealed that crisis leadership was a dynamic process shaped by societal needs, school type and centralized educational structure. The implementation of case-based crisis leadership training and the development of leadership competencies providing social-emotional support are suggested to prepare school administrators for potential future crises.

\* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Altın, B. & Dulay, S. (2026). Kriz liderliği: Okul yöneticilerinin pandemi öncesindeki, sürecindeki ve sonrasındaki deneyimleri. *TEBD*, 24(2), 1209-1232. <https://doi.org/10.37217/tebd.1700718>

## Giriş

Covid-19 pandemisi, eğitim tarihinde benzeri görülmemiş bir kriz yaratarak okul liderliğinin sınırlarını yeniden tanımlamıştır. Ekonomi, sağlık ve toplumsal yaşam başta olmak üzere birçok alanı etkileyen bu kriz, eğitim sistemlerinde de önemli dönüşümlere yol açmış; öğrenme-öğretme süreçleri, okulların işleyişi ve eğitim yöneticilerinin rolleri yeniden şekillenmiştir (Harris, 2020). Okul yöneticileri pandemi sürecinde eğitimin sürekliliğini sağlama, değişen toplumsal ihtiyaçlara yanıt verme ve belirsizlik koşullarında hızlı karar alma sorumluluğuyla karşı karşıya kalmıştır (Kavrayıcı ve Kesim, 2021; Okilwa ve Barnett, 2021). Bu süreç, okul yöneticilerinin yalnızca rutin yönetsel işleyişi sürdürmelerini değil; aynı zamanda dijital dönüşümü yönetebilen, belirsizlik altında karar alabilen, paydaşlar arasında güven oluşturabilen ve örgütsel dayanıklılığı destekleyebilen liderler olarak hareket etmelerini gerekli kılmıştır (Chatzipanagiotou ve Katsarou, 2023; Harris ve Jones, 2020). Bu bağlamda, yaşanan krizler sadece okulları dönüştürmekle kalmamış, okul liderliğine yeni boyutlar eklemiştir. Yapılan çalışmalar kriz dönemlerinde okullarda özellikle dağıtılmış, ilişkisel ve etik liderlik yaklaşımlarının öne çıktığını göstermektedir (Harris ve Jones, 2021; Striepe ve Cunningham, 2022). Bu durum, geleneksel kriz yönetimi süreçlerinin ötesine geçerek iletişim, empati, hızlı karar alma, esneklik ve dayanıklılık gibi kriz liderliği becerilerinin önemini arttırmıştır (Smith ve Riley, 2012).

Kriz yönetimi, krizin kontrol altına alınmasına yönelik yapısal ve operasyonel süreçlere odaklanırken; kriz liderliği belirsizlik koşullarında insanları yönlendirme, güven oluşturma ve değişime uyum sağlama süreçlerini ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda kriz liderliği; ortaya çıkan tehditleri erken fark edebilme, belirsizlik altında hızlı karar alabilme, açık ve empatik iletişim kurabilme, esnek davranabilme ve paydaşlar arasında güven oluşturabilme gibi yeterlikleri içermektedir (Güngör ve Yılmaz, 2021; Lethonen vd., 2025). Kriz liderliği, krizlere hazırlıklı olmayı, kriz sürecine uyum sağlayarak yanıt vermeyi ve kriz sonrasında öğrenmeyi kapsayan dinamik bir liderlik süreci olarak değerlendirilmektedir. Ancak mevcut alan yazınında kriz liderliği çoğunlukla kuramsal düzeyde ele alınmakta; eğitim liderlerinin uzun süreli ve belirsiz krizlere nasıl yanıt verdiklerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Adams vd., 2024; Harris, 2020). Ayrıca birçok çalışma, okul yöneticilerinin pandemi öncesinde kriz liderliği konusunda yeterli eğitim ve hazırlığa sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Eisenschmidt vd., 2024; McLeod ve Dulsky, 2021). Bu durum, özellikle krizin ilk dönemlerinde okul yöneticilerinin yeterli hazırlık olmaksızın son derece karmaşık taleplerle başa çıkmaya çalışmasına neden olmuştur.

Kriz liderliği üzerine yapılan çalışmalar giderek artmakla birlikte, bu çalışmaların önemli bir kısmının okul yöneticilerine daha fazla özerklik tanıyan eğitim sistemlerinde yürütüldüğü görülmektedir. Buna karşılık Türkiye gibi yüksek düzeyde merkeziyetçi eğitim sistemlerinde kriz liderliğinin nasıl deneyimlendiği ve okul yöneticilerinin merkezi politikalar ile yerel ihtiyaçlar

arasındaki gerilimi nasıl yönettikleri yeterince bilinmemektedir. Türkiye, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) tüm süreçlerin planlanması ve denetlenmesinden sorumlu olduğu yüksek derecede merkeziyetçi ve hiyerarşik bir eğitim sistemi yapısına sahiptir. Bu yapılanma, okul yöneticilerine merkezi politikaları uygulama sorumluluğu yüklerken, yerel ihtiyaçlara yönelik inisiyatif alma ve esnek karar verme konusunda sınırlı bir hareket alanı tanımaktadır (Akbaba-Altun, 2005). Yüksek güç mesafesi ve hiyerarşik ilişki yapısı, karar alma süreçlerinin üst yönetimde yoğunlaşmasına yol açarak dağıtım ve güçlendirici liderlik anlayışlarını sınırlandırabilmektedir (Turan-Bora vd., 2025). Pandemi sürecinde ise okul yöneticilerinden bir yandan merkezi kararları uygulamaları, diğer yandan okullarının değişen ihtiyaçlarına hızlı ve etkili çözümler üretmeleri beklenmiştir. Bu durum, okul yöneticilerini bürokratik uygulayıcı rolü ile kriz lideri rolü arasında önemli bir gerilimle karşı karşıya bırakmıştır. Nitekim alan yazınında merkeziyetçi yapının okul yöneticilerinin liderlik özerkliği ve inisiyatif alma kapasitesini sınırlandırarak kriz dönemlerinde ihtiyaç duyulan esneklikle çelişebildiği vurgulanmaktadır (Apaydın ve Manolova-Yalçın, 2024; Arastaman ve Çetinkaya, 2022; Çevik, 2025). Ancak kriz liderliğinin merkeziyetçi eğitim sistemlerinde nasıl deneyimlendiğini ve okul yöneticilerinin bürokratik sınırlılıklar ile yerel ihtiyaçlar arasındaki gerilimi nasıl yönettiklerini inceleyen araştırmalar hala sınırlıdır. Bu bağlamda bu çalışma, okul müdürlerinin pandemi öncesi, süreci ve sonrasındaki kriz deneyimlerinden hareketle, merkeziyetçi bir eğitim sistemi içerisinde kriz liderliğinin zaman içinde nasıl değiştiğini ve hangi liderlik becerilerinin ön plana çıktığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### **Kriz Döneminde Liderlik**

Kriz dönemlerinde liderlik, yönetsel bir işlev olmanın ötesinde, belirsizlik içinde güven ve umut sağlayan, kaynakları etkili biçimde yöneten çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Smith ve Riley, 2012). Kriz liderliğini açıklamaya yönelik en kapsamlı modellerden biri ise Smith ve Riley (2012) tarafından ortaya konmuştur. Araştırmacılar, kriz dönemlerindeki liderliğin etkili okul liderliğinin ayrı bir biçimi değil, onun ayrılmaz bir parçası olduğunu öne sürmekte ve bu liderlik anlayışını dokuz temel nitelik üzerinden tanımlamaktadır: iletişim becerileri, zekâ, karar verme, yaratıcı düşünme, sentezleme, empati ve saygı, sezgi, esneklik, iyimserlik ve azim niteliklerine sahip olma. Benzer biçimde Mutch (2015) kriz liderliğini üç temel boyut altında kavramsallaştırmıştır: kişisel, ilişkisel ve bağlamsal. Kişisel boyut, liderin deneyimi, değerleri ve uzmanlığına; ilişkisel boyut, güven, iş birliği ve toplulukla etkileşimine; bağlamsal boyut ise çevresel koşullara duyarlılığı ve esneklik kapasitesine odaklanır. Bu model, liderlerin kriz dönemlerinde kişisel kaynaklarını, örgütsel ilişkilerini ve bağlamsal farkındalıklarını birlikte kullanarak okul topluluğunu yeniden yapılandırma becerilerini vurgular. Ancak Covid-19 pandemisi, bu geleneksel kriz liderliği modellerinin sınırlarını aşan, uzun süreli ve belirsizlik temelli bir kriz ortamı yaratmıştır. Pandemiyle birlikte okul yöneticileri,

yalnızca öğretimsel süreçleri sürdürmekten sorumlu kişiler olmaktan çıkarak aynı zamanda duygusal destek sağlayan, dijital geçişi yöneten, toplumsal eşitliği gözeten ve kurumların sürekliliğini sağlayan çok boyutlu liderler haline gelmiştir (Harris, 2020; Harris ve Jones, 2021). Bu bağlamda okul yöneticileri öğretmenler, öğrenciler ve velilerle güvene dayalı ilişkiler kurma (Fernandez ve Shaw, 2020), psikolojik destek verme (Longmuir, 2023); iş birliği (Harris ve Jones, 2020; Striepe ve Cunningham, 2022), empati ve etkili iletişim (Ahtiainen vd., 2024; Chatzipanagiotou ve Katsarou, 2023; Okilwa ve Barnett, 2021), duygusal liderlik (Beauchamp vd., 2021) ve öğretim liderliği (Adams vd., 2024) becerilerine ihtiyaç duymuşlardır.

Pandemi dönemi, yalnızca yönetilmesi gereken bir kriz değil, aynı zamanda okul liderlerinin güçlü ve gelişime açık yönlerinin görünür hale geldiği bir dönüşüm süreci olmuştur. Bu süreç, daha dirençli, öğrenme odaklı ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının gelişmesine zemin hazırlarken (Da'as vd., 2025), okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini yeniden değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını belirlemelerine de olanak sağlamıştır (Wharton-Beck vd., 2024). Son yıllarda yapılan araştırmalar, kriz dönemlerinde okul yöneticilerinin etkili iletişim kurma, paydaşlarla iş birliği geliştirme, hızlı ve karmaşık kararlar alma, güven oluşturma ve duygusal destek sağlama gibi liderlik uygulamalarının ön plana çıktığını ortaya koymaktadır (Chatzipanagiotou ve Katsarou, 2023; McLeod ve Dulsky, 2021; Schechter vd., 2024; Striepe ve Cunningham, 2022). Ayrıca empati, dayanıklılık, paylaşılmış liderlik ve şeffaflık gibi ilişkisel liderlik özelliklerinin kriz süreçlerinde daha görünür hâle geldiği; okul liderliğinin giderek dağıtılmış, durumsal ve insan odaklı bir niteliğe büründüğü belirtilmektedir (Ahtiainen vd., 2024; Brown vd., 2023). Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin dijital dönüşüm, çevrim içi iletişim, personel desteği ve eşitsizliklerle mücadele gibi çok boyutlu sorunlarla karşılaştıkları; kriz deneyimlerinden öğrenme ve kriz sonrası liderlik gelişimi konularında ise daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Wharton-Beck vd., 2024). Bu çalışmalar pandeminin okul liderliğini daha paylaşımcı, ilişkisel ve uyum sağlayıcı bir yapıya dönüştürdüğünü gösterse de Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı bağlamsal stratejilerin uygulanabilirliğini ve okul yöneticilerinin liderlik stratejilerini sınırlandırabilmektedir. Bu bağlamda, kriz liderliğinin yalnızca evrensel stratejilerle açıklanamayacağını ve bağlamsal koşullardan etkilendiğini öne süren Sheena vd.'nin (2025) kriz liderliği modeli kuramsal çerçeve olarak benimsenmiştir. Bu model, Schechter vd.'nin (2024) okul kriz liderliği çerçevesinde ortaya koyduğu stratejilerden hareketle, okul yöneticilerinin etkili kriz liderliği uygulamalarını üç düzeyde ele almaktadır: (i) piramidin tabanında yer alan evrensel stratejiler (etkili iletişim kanalları oluşturma, öğretmen ve öğrencilere destek ve ilgi gösterme, kaynakları etkili kullanma ve yeni kaynaklar yaratma); (ii) piramidin ortasında yer alan bağlama duyarlı stratejiler (dayanıklılığı güçlendirme ve sistemik düşüncüyü geliştirme) ve (iii) piramidin en üstünde yer alan sınırlı düzeyde kullanılan stratejiler (dağıtımcı liderliğin teşvik

edilmesi, iş birliğinin geliştirilmesi ve kolaylaştırıcı bürokrasiye odaklanma). Bu araştırma, söz konusu modelden hareketle okul yöneticilerinin pandemi öncesi, süreci ve sonrasında karşılaştıkları krizleri, bu krizlere yönelik geliştirdikleri liderlik stratejilerini ve kriz liderliğinin Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemi bağlamında nasıl şekillendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Okul yöneticileri krizi nasıl algılamaktadır?
2. Okul yöneticilerinin pandemi öncesi, sırasında ve sonrasında karşılaştıkları krizler nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin pandemi öncesi, sırasında ve sonrasında sergiledikleri kriz liderliği stratejileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji; kişilerin bir fenomen ya da kavram ile ilgili sahip oldukları deneyimlerin ortak anlamını açığa çıkartmaktadır (Creswell, 2017). Bu çalışmada okul yöneticilerinin pandemi öncesi, süreci ve sonrasında karşılaştıkları krizler ile bu krizlere yönelik geliştirdikleri liderlik stratejileri kendi deneyimledikleri bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan 23 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları olan okul yöneticileri yaş, meslekte geçirilen süre, yöneticilik görevi, branş, eğitim düzeyi gibi bireysel etmenler ve okul türü, kademe gibi örgütsel etmenler göz önüne alınarak maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçim yapılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

| <i>Katılımcılar</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>Kıdem</i> | <i>Yöneticilik</i> | <i>Okul Türü</i> | <i>Kademe</i> | <i>Eğitim Düzeyi</i> | <i>Branş</i>       |
|---------------------|-----------------|--------------|--------------------|------------------|---------------|----------------------|--------------------|
| Y1                  | Erkek           | 9            | Müdür              | Devlet           | İlkokul       | Yüksek lisans        | Sınıf öğretmenliği |
| Y2                  | Erkek           | 13           | Müdür Yrd.         | Devlet           | Lise          | Yüksek lisans        | Felsefe            |
| Y3                  | Erkek           | 17           | Müdür Yrd.         | Özel             | Ortaokul      | Lisans               | Coğrafya           |
| Y4                  | Kadın           | 15           | Zümre Bşk.         | Özel             | Ortaokul      | Yüksek lisans        | Fen Bilimleri      |
| Y5                  | Erkek           | 12           | Müdür Yrd.         | Özel             | Ortaokul      | Lisans               | Türkçe             |
| Y6                  | Kadın           | 22           | Müdür              | Özel             | Hepsi         | Lisans               | Kimya              |
| Y7                  | Kadın           | 13           | Zümre Bşk.         | Özel             | Ortaokul      | Lisans               | Türkçe             |
| Y8                  | Erkek           | 20           | Müdür              | Devlet           | Lise          | Yüksek lisans        | Felsefe            |
| Y9                  | Erkek           | 23           | Müdür Yrd.         | Devlet           | İlkokul       | Lisans               | Sınıf öğretmenliği |
| Y10                 | Erkek           | 22           | Müdür              | Özel             | Hepsi         | Lisans               | Beden eğitimi      |
| Y11                 | Erkek           | 11           | Müdür Yrd.         | Özel             | Lise          | Lisans               | Türk dili ve ed.   |
| Y12                 | Erkek           | 8            | Zümre Bşk.         | Özel             | Hepsi         | Lisans               | İngilizce          |
| Y13                 | Erkek           | 15           | Müdür              | Devlet           | İlkokul       | Yüksek lisans        | Sınıf öğretmenliği |

|     |       |    |            |        |          |               |                      |
|-----|-------|----|------------|--------|----------|---------------|----------------------|
| Y14 | Erkek | 16 | Müdür      | Devlet | Lise     | Yüksek lisans | Sınıf öğretmenliği   |
| Y15 | Kadın | 8  | Müdür Yrd. | Özel   | İlkokul  | Yüksek lisans | Okul öncesi          |
| Y16 | Erkek | 7  | Müdür Vek. | Devlet | Lise     | Lisans        | İnşaat teknolojileri |
| Y17 | Erkek | 9  | Müdür      | Özel   | Hepsi    | Lisans        | Matematik            |
| Y18 | Erkek | 11 | Müdür      | Özel   | Lise     | Lisans        | Matematik            |
| Y19 | Erkek | 29 | Müdür      | Devlet | İlkokul  | Lisans        | Sınıf öğretmenliği   |
| Y20 | Erkek | 29 | Müdür      | Devlet | Lise     | Lisans        | Tarih                |
| Y21 | Kadın | 5  | Zümre Bşk. | Özel   | Ortaokul | Lisans        | Sosyal bilgiler      |
| Y22 | Erkek | 15 | Müdür      | Devlet | Lise     | Yüksek lisans | Kimya                |
| Y23 | Erkek | 7  | Zümre Bşk. | Özel   | İlkokul  | Yüksek lisans | Sınıf öğretmenliği   |

Katılımcıların 18'i erkek, 5'i kadındır. Ayrıca katılımcıların 6'sı ilkokulda, 5'i ortaokulda, 8'i lisede ve 4'ü tüm kademelerde, 10'u devlet, 13'ü ise özel okulda görev yapmaktadır. Mesleki kıdem açısından 5 ile 29 yıl arasında deneyim sahibi katılımcılar yer almaktadır. Katılımcıların 9'u yüksek lisans, 14'ü lisans mezunudur.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazını taranmış ve sorulara son hali verilmeden önce uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada bazı yeni sorular eklenmiş, amaca hizmet etmeyen ve birbirini tekrar eden sorular çıkarılmıştır. Ardından üç kişi ile pilot görüşmeler yapılmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme soruları okul müdürlerinin krize bakış açılarını, pandemi öncesi, sırası ve sonrasında yaşadıkları krizler ve liderlik stratejilerine yönelik hazırlanan dokuz sorudan oluşmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde verilen cevapların tekrara düştüğü ve yeni verilerin elde edilmediği anlaşıldığında veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek sonlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme süresince ses kaydı alınacağı belirtilmiş, ses kaydı alınmasına izin vermeyen bir katılımcının cevapları görüşme sırasında not alınarak kaydedilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar ve okul yöneticilerinin demografik bilgileri sadece akademik amaçlı kullanılmış ve gizli tutulmuştur. Katılımcıların bilgilerini gizli tutmak amacıyla görüşülen kişiler Y1, Y2, Y3 ... Y23 şeklinde kodlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, tümevarımsal nitel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle görüşmelere ilişkin ses kayıtları yazıya dökülmüş, her bir katılımcıya ait görüşme dökümleri birkaç kez okunarak verinin bütüncül yapısı kavranmıştır. Ardından, metinlerdeki anlamlı birimler belirlenmiş ve katılımcı ifadelerini temsil eden kodlar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi, veriye önceden tanımlanmış kavramsal bir çerçeveye değil, doğrudan metinden türeyen anlam örüntülerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci çok aşamalı bir biçimde yürütülmüştür. İlk olarak, katılımcı ifadeleri satır satır incelenmiş ve temel kavramları yansıtan kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada, anlam bakımından benzer veya ilişkili kodlar bir araya getirilerek kategoriler geliştirilmiştir. Son aşamada ise kategoriler arasındaki ilişkiler ve hiyerarşik örüntüler

analiz edilmiş, araştırma sorularının bağlamına uygun temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte, araştırma boyunca kullanılan tüm kodların yer aldığı bir ana kod listesi oluşturulmuş ve veri analizinin her aşamasında güncellenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüştür. Her iki araştırmacı, tüm görüşmeleri ayrı ayrı kodladıktan sonra bir araya gelerek kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışmıştır. Son aşamada, analiz sonuçları katılımcı ifadelerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik kavramları öne çıkmaktadır (Guba ve Lincoln, 1982). Nitel araştırmalarda inanılabilirliği sağlamanın yollarından biri veri toplama sürecine yeterli ve uygun katılımdır (Merriam, 2013). Bu bağlamda söz konusu çalışmada araştırmacı katılımcılar ile birebir etkileşime geçerek araştırmanın amacı, veri toplama süreci, katılımcıların hak ve sorumlulukları, olası riskler ve çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğuna ilişkin bilgileri için gönüllü onam formunu paylaşmış ve detaylı bilgilendirmelerde bulunmuştur. Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin açık, net, detaylı şekilde açıklanması aktarılabilirlik sağlanması için önemlidir. Bulguların aktarılabilirliği katılımcıların ve çalışma ortamının ayrıntılı tanımlanması ile mümkün olabilir (Merriam, 2013). Bu açıdan katılımcıların demografik özelliklerine detaylıca yer verilmiş, verilerin toplanma ve analiz aşaması detaylı anlatılmıştır. Araştırmada yapılan alıntılar değiştirilmeden, doğrudan aktarılmıştır ve bir sonraki araştırmalar için kullanılabilmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların kimlikleri ve yönetici oldukları okullar hakkında gizlilik esas tutulmuştur. Nitel araştırmada onaylanabilirliği sağlamak için yapılması gerekenlerden biri olan bulguların ham verilerden üretildiğinin teyit edilmesi bu araştırmada, verilerinin analizi esnasında kod, kategori ve temaların oluşturulması sürecinin nasıl yapıldığına dair bilgiler sunularak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada yaygın kullanılan güvenilirliği sağlama yöntemlerinden biri, iki veya daha fazla kişinin aynı veriyi kodlamasıdır. Bu çalışmada elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenmiş, ortaya çıkan kod, kategori ve temalar karşılaştırılarak son şekli oluşturulmuştur.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.03.2022 tarihli 2022/02 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırma süresince etik kurallara dikkat edilmiş, katılımcılara “Gönüllü Onam Formu” görüşme öncesinde okutulmuştur ve araştırmanın kapsamı yöneticilere sözlü olarak iletilmiştir.

### **Bulgular**

Kriz döneminde okul liderliği (i) krizin algılanışı, (ii) okullarda yaşanan krizler ve (iii) okullarda kriz liderliği stratejileri olmak üzere üç temada ele alınmış olup Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bulgulara Ait Temalar, Kategoriler ve Kodlar

| <i>Tema</i>                           | <i>Kategori</i>                               | <i>Kod</i>                          |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------|
| Krizin Algılanışı                     | Beklenmedik Ani Durum                         | Belirsizlik                         |
|                                       |                                               | Kontrol Kaybı                       |
|                                       | Pandemi Öncesinde Yaşanan Krizler             | Çözüm Üretememe Kaygısı             |
|                                       |                                               | Paydaşlar Arası Beklenti Çatışması  |
|                                       |                                               | Öğretmen Eksikliği                  |
| Okullarda Yaşanan Krizler             | Pandemi Sürecinde Yaşanan Krizler             | Öğrenci Davranış Problemleri        |
|                                       |                                               | Sağlık Temelli Sorunlar             |
|                                       |                                               | Altyapı ve Kaynak Yetersizliği      |
|                                       |                                               | Dijital Yetkinlik Sorunu            |
|                                       |                                               | Öğrenme Kayıpları                   |
|                                       | Pandemi Sonrası Yaşanan Krizler               | İş Yaşam Dengesinin Bozulması       |
|                                       |                                               | Uzaktan Yönetimde Kontrol Güçlüğü   |
|                                       |                                               | Okula Yeniden Uyum Sağlayamama      |
|                                       |                                               | Akademik Başarıda Gerileme          |
|                                       |                                               | Sağlık ve Güvenlik Kaygıları        |
| Okullarda Kriz Liderliği Stratejileri | Pandemi Öncesi Kriz Liderliği Stratejileri    | Açık ve Etkili İletişim             |
|                                       |                                               | Soğukkanlı ve Çözüm Odaklı Yaklaşım |
|                                       | Pandemi Sürecinde Kriz Liderliği Stratejileri | Durumsal Farkındalık                |
|                                       |                                               | Duygusal Duyarlılık                 |
|                                       |                                               | Esneklik                            |
|                                       |                                               | İnisiyatif Alma                     |
|                                       |                                               | İş Birliği Yapma                    |
|                                       | Pandemi Sonrası Kriz Liderliği Stratejileri   | Teknoloji Liderliği                 |
|                                       |                                               | Öğrenme Merkezli Liderlik           |
|                                       |                                               | Dönüşümcü Liderlik                  |
|                                       |                                               | Destekleyici Liderlik               |

### Krizlerin Algılanışı

Katılımcıların neredeyse hepsinin krizi beklenmedik ve ani bir durum olarak algıladığı, özellikle krizlerin meydana geldiği ilk aşamada nasıl davranmaları gerektiğini bilemedikleri ve hızlı karar alamadıklarında çözüme ulaşamayacakları endişesini yaşadıkları dikkat çekmektedir.

*“Ani durumlarda ortaya çıkan aksaklıklardır. Hızlı bir şekilde çözümleri gerekir. Aksi takdirde sonuçları kötü olabilir.” (Y21)*

*“Hayatımızda normalde olmayan bir durumun karşınıza gelmesi ve o durumda ne yapacağımızı, nasıl davranacağımızı bilmeme durumumuzdur.” (Y4)*

### Okullarda Yaşanan Krizler

Okullarda yaşanan krizler (i) pandemi öncesi yaşanan krizler, (ii) pandemi sürecinde yaşanan krizler ve (iii) pandemi sonrası yaşanan krizler olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Pandemi öncesinde daha çok okulun rutin işleyişine ilişkin sorunlar ön plana çıkarken pandemi sürecinde belirsizlik ve uzaktan eğitimden kaynaklı krizler yoğunlaşmış, pandemi sonrasında ise uyum sorunları ve öğrenme kayıpları dikkat çekmiştir.

### ***Pandemi Öncesi Yaşanan Krizler***

Pandemi öncesinde okul yöneticilerinin yaşadığı krizler (i) paydaşlar arası beklenti çatışması, (ii) öğretmen eksikliği, (iii) öğrenci davranış problemleri ve (iv) sağlık temelli sorunlarından oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin pandemi öncesinde sıkça karşılaştıkları krizlerden biri, paydaşlar arasındaki beklenti farklılıklarından kaynaklanan sorunlardır. Mesleğe yeni başlayan bazı öğretmenlerin yüksek beklentilerle göreve başlamalarına rağmen karşılaştıkları güçlükler karşısında motivasyonlarını hızla kaybetmeleri, sınıf yönetimi ve öğretim süreçlerinde çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Okul yöneticileri, bu durumun zaman zaman eğitim ortamının güvenliğini ve işleyişini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmektedir.

*“Sınıfta öğretmen olsun yeter diyoruz ama bazıları yetersiz kalıyor. Keşke boş geçse daha iyi bile diyebiliyoruz. Bir gün öğretmen dersteyken baktım sınıftan duman çıkıyor. Koridoru dolaşıyordum bir baktım ki çöp kovası yanmış. Öğretmen masada oturuyor haberi yok.” (Y16)*

Öğretmen eksikliği, ani istifalar ya da göreve başlamayan öğretmenler nedeniyle oluşan ders boşlukları, yöneticilerin zorlandığı krizlerden bir diğeridir. Son anda gelemeyeceğini belirten bir öğretmeni nedeniyle okulun ilk günü yaşadığı endişeyi katılımcılardan biri şu sözlerle anlatmaktadır.

*“Pazartesi saat 9.00’da öğrenciler gelecek, 8.00’da telefonum çaldı. Öğretmenlerden biri ‘Hocam ben gelemiyorum.’ dedi. Bir saat içinde öğretmen bulmam lazım. Aradım taradım bir şekilde buldum. Kimse bilmiyor ki bir saat öncesine kadar öğretmen yoktu.” (Y9)*

Okula telefonla gelme, sigara kullanma gibi okul kurallarını ihlal eden olumsuz davranışlar ile okulun içinde ve dışında öğrenciler arasında yaşanan tartışma ve kavgalar önlem alınmadığı takdirde büyüyen ve velileri de sürece dahil eden krizler haline dönüşmektedir. Bazı durumlarda öğrencilerin gerçeğe dayanmayan beyanları ise okul yöneticilerini velilerle karşı karşıya kaldıkları krizlere sokabilmektedir.

*“Bir kız öğrencimiz rehberlik servisine geldi ve babasından şiddet gördüğünü söyledi. Anne, baba ve çocuk evlerinden alınmış merkeze götürülerek ifadeleri alınmış. Çocuk meğerse okulda biraz ilgi ve alaka görmek, dersten kaytarmak amacı ile böyle bir şey söylemiş. Baba da bu sefer ciddi tepkiler verdi, ‘Bana sormadan nasıl şikâyet edersiniz?’ şeklinde geldi okula.” (Y18)*

Öğrencilerin sağlık sorunları hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığında krizler kaçınılmaz olmaktadır. Kuru yemişe alerjisi olan bir öğrenci ya da okulda yer alan yüzme havuzunun temizliğinde kullanılan kimyasallar nedeniyle yaşanan zehirlenmelerin yarattığı krizlerin yanında bu durumun diğer öğrenciler tarafından fırsat olarak görülmesi ile nasıl bir krizle karşı karşıya kaldığını okul yöneticilerinden biri şu şekilde dile getirmektedir.

*“Çocuklardan biri mide spazmı geçirdi. Onu göre diğer öğrenciler de psikolojik olarak etkilendiler. Biri de sınıfa gidip ‘Müdür bey karnım ağrıyor diyeni eve gönderiyor.’ demiş. Toplam 38 öğrenci zehirlendim diyerek yanımıza geldi. Ambulans üzerine ambulans yağdı okula.” (Y13)*

### ***Pandemi Sürecinde Yaşanan Krizler***

Pandemi döneminde yaşanan krizler (i) altyapı ve kaynak yetersizliği (ii) dijital yetkinlik sorunu, (iii) öğrenme kayıpları, (iv) iş yaşam dengesinin bozulması ve (v) uzaktan yönetim sürecinde kontrol gücüğü olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır. Pandemi döneminde en sık karşılaşılan sorunların başında alt yapı ve kaynak yetersizliği gelmektedir. Özel okullarda görev yapan yöneticiler genel merkez ve velilerin desteği ile bu süreci daha kolay geçirirken, devlet okullarındaki yöneticiler MEB'in dağıttı sınırlı kaynakların dağıtımında zorluk çekmiştir. Bu konuyla ilgili çözümü okuldan bekleyen bir veli ile yaşadığı krizi devletteki okul yöneticilerinden biri şöyle aktarmaktadır.

*“Sokağa çıkma yasağı vardı velimizin biri neredeyse kapıyı kıracaktı okula öyle geldi. Açtım kapıyı ‘Bana tablet ver.’ diye söylüyor. Bakanlık ilkokullara tablet yollamamıştı. Bizim daha önce bir projeden gelen 30 tane tabletimiz vardı onları dağıttık mesela. 1700 öğrencinin olduğu bir okulda, böyle durumlar yaşanırken 30 tablet ne kadar çözebilir bu krizleri?” (Y9)*

Öğretmenlerin çevrim içi eğitim teknolojilerine uyum sağlamakta zorlanmaları bu sürecin önemli krizlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Dijital yetkinlik eksikliğinin yanında okul yöneticileri acil uzaktan eğitim sürecinde farklı akademik zorluklarla da karşı karşıya kalmışlardır. Öğrencilerin derse ilgisizliği, öğretmen-öğrenci etkileşiminin azalması ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin çevrim içi ortamda yeterince uygulanamaması uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarına neden olmuştur.

*“Öğrencilerle konuşuyoruz bazen mesela, online da biz derslere girmedik diye kendileri söylüyorlar. Kimi arka planda oyun oynamış, kimi uyumuş, kimi kahve içmiş. Bu tarz durumları fark etmek o dönemde çok zordu.” (Y21)*

Pandemi döneminin genelinde kaygı düzeyinin yüksek olması özellikle özel okullarda veli ile okul arasındaki sınırları ortadan kaldırarak özellikle özel okullarda öğretmenlerinin iş yaşam dengesinin bozulmasına yol açmıştır. Velilerde öğretmene her an ulaşabilmeliyim beklentisinin yarattığı zorlukları özel okul yöneticilerinden Y12 *“Velilerle olan diyaloglar baştan sona değişti. Pandemi öncesinde benim cep telefonu numaram velide veya öğrencide asla yoktu. Gizlilik vardı, öğretmenin ulaşılmazlığı söz konusuydu. Pandemi ile bu ulaşılmazlık tamamen ortadan kalktı. Şu an gece on buçukta bile öğretmeni arayıp hakaret bile edebiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Pandemi sürecinde özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamaların kısa aralıklarla ve birbirini çelişen biçimde değişmesi, yönetsel süreçlerin etkin biçimde yürütülmesini güçleştirmiş zaman kaybına ve yöneticilerin yıpranmasına neden olmuştur. Bu bağlamda devlet okullarındaki yöneticiler daha çok bakanlıktan gelen kararlı hemen uygulamakta zorluk çektiğini *“Bakan bir açıklama yapıyor, bir saat sonra farklı bir açıklama geliyor. Haliyle bizim için yapbozdu.”* şeklinde ifade ederken özel okuldaki bir yönetici uzaktan yönetimindeki bu zorluğu öğretmenlerin denetlenmesi noktasında yaşadıklarını vurgulamıştır.

*“Bir öğretmenimizde çok problem yaşamıştık. Öğretmenin iki dersi var, enteresan bir şekilde hepsi de neredeyse son iki ders ve blok ders yapıyormuş. Dersi 45 dakikada bitiriyor öğretmen arkadaşımız ve kimsenin haberi yok. Bu bir yönetim açığıydı aslında.” (Y23)*

### ***Pandemi Sonrası Yaşanan Krizler***

Pandemi sonrasındaki krizler (i) okula yeniden uyum sağlayamama, (ii) akademik başarıda gerileme ve (iii) sağlık ve güvenlik kaygıları olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Pandemi sonrasında karşılaşılan önemli krizlerden biri, uzun süre evde kalan öğrencilerin okula yeniden uyum sağlayamamaları olmuştur. Öğrencilerin okul kurallarına uymakta zorlandığını belirten okul yöneticilerinden Y1, koridorda takla atma, yerde sürünme gibi daha önce hiç karşılaşmadıkları davranış problemleri yaşadıklarını aktarmıştır. Bunun yanında uzaktan eğitimin istenilen nitelikte yürütülememesi, öğrencilerin akademik kazanımlarında ciddi öğrenme kayıplarına yol açmıştır. Okul yöneticilerinden biri, bu kayıpların etkilerini zaman içerisinde daha belirgin biçimde gözlemlediklerini ifade etmektedir.

*“Eğitim noktasında da online ve yüz yüze arasında ciddi bir fark olduğu için problemli. Eğitim mutlaka ki verildi fakat istenilen düzeyde olduğunu düşünmüyorum. O sebeple mesela 5. sınıfı online geçiren bir öğrenci 6 ve 7. sınıfta da zorlandı. Hatta sekize geldiğinde bile zorlandığını görebiliyoruz biz.” (Y5)*

Pandemi döneminde uzun bir süre yaşanan sağlık temelli kaygılar okula dönüşle birlikte daha da artış göstermiş bu kaygıyla başa çıkmakta zorlanan öğrenciler okul yöneticilerinin uğraş verdiği ve rehberlik desteği sağlayarak birebir ilgilenecek çözmeye çalıştığı kriz durumlarından biri olmuştur. Maskesini asla çıkarmak istemeyen bir öğrenci ile yaşamış olduğu zorlu bir yılı okul yöneticilerinden biri şu şekilde anlatmaktadır.

*“Bir öğrenci vardı geçen yıl, Covid'den çok etkilenmiş çocuk asla maskesini çıkarmıyordu. Bu sene yeni yeni hatta bir aydır falan aştık diyebilirim ‘Ben öleceğim.’ diyordu. Ben özel olarak hep konuştum, tamam ikna oldu diyoruz sabah yine maskeyle geliyor. Fotoğraflarda maske, derste maske, beden eğitiminde maske, yemekhanede maske. Her lokma için çıkartıp yeniden takıyordu. Bir sene boyunca böyleydi.” (Y10)*

### **Okul Yöneticilerinin Kriz Liderliği Stratejileri**

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları krizlere yönelik liderlik stratejileri (i) pandemi öncesi kriz liderliği stratejileri, (ii) pandemi sürecindeki kriz liderliği stratejileri ve (iii) pandemi sonrası kriz liderliği stratejileri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

#### ***Pandemi Öncesi Kriz Liderliği Stratejileri***

Pandemi öncesi dönemde yöneticiler; (i) açık ve etkili iletişim, (ii) soğukkanlı ve çözüm odaklı yaklaşım ve (iii) durumsal farkındalık stratejilerini uygulamışlardır.

Krizlerin çözülebilmesi için okul yöneticileri açık ve etkili bir iletişimi tercih etmektedirler. Okulunda yaşanan bir kriz durumunda veli ile iletişim kurmada geç kalınması halinde olağan bir olayın birdenbire krize dönüştüğü katılımcıların ifadelerinde dikkat çekmektedir.

*“Açık olacaksınız, veliye ‘Böyle oldu, bu şekilde çözeceğiz, endişe etmeyin.’ diyebilmelisiniz. Hep açıklama yaparım. ‘Bundan dolayı’ derim.” (Y6)*

Kriz anlarında okul yöneticilerinin sergiledikleri soğukkanlılık ve çözüm odaklı yaklaşım, olayların büyümesini engelleme ve taraflar arasında yapıcı bir diyalog kurulmasını sağlama açısından kritik bir rol oynamaktadır. Katılımcı ifadelerinde, krizlerin çoğunlukla ani geliştiği, tarafların duygusal yoğunluk yaşadığı ve bu tür durumlarda yöneticinin duygusal dengeyi koruyarak hareket etmesinin önemli olduğu dikkat çekmektedir.

*“Veli ile öğretmen arasında bir yanlış anlaşılmadan kaynaklı diyalog geçiyor, iki veli öğretmenin yapmadığı bir davranış ile ilgili öğrencilere bağırdı, küfretti gibi ithamlar var bir öğretmenin yapmayacağı şeyler bunlar. Tabi burada öğretmen de kendini korumak istiyor haliyle, benim odama gelene kadar iş zaten çok büyümüş fiziksel kavgaya kadar gitmiş. İletişim kurmak, sakin kalabilmek önemli.” (Y9)*

Krizleri öngörebilmek ve mümkün olduğunca hazırlıklı olabilmek için olası krizlerin meydana gelme şekli ve kimler arasında gerçekleşeceğine yönelik durumsal farkındalığa sahip olmak önemlidir. Bu bağlamda, okul yöneticileri velileri ve olaylara karşı verdikleri tepkileri bildiklerinde karşılaşılan krizlere etkili çözüm yolları bulabildiklerini ifade etmektedir.

*“Geçenlerde bir veli telefonla aradı beni ama bağıra bağıra konuşuyor. ‘Benim kızıma nasıl böyle bir ithamda bulunursunuz, çok ayıp, benim çocuğuma böyle bir leke süremezler.’ diye bağıırıyor. Konuyu öğrenip dönüş sağlayacağımı söyledim. Bunlar aslında durumsal gelişen stratejiler. Her durumda aynı tavrı işlemez.” (Y18)*

### ***Pandemi Sürecinde Kriz Liderliği Stratejileri***

Pandemi sürecinde yöneticiler, geleneksel liderlik anlayışlarından uzaklaşarak (i) duygusal duyarlılık, (ii) esneklik, (iii) inisiyatif alma ve (iv) iş birliği yapma stratejilerini benimsemişlerdir. Kriz koşulları yöneticilerin duygusal dayanışma ve açık iletişim yoluyla paydaşlarına yakınlık kurmalarını gerektirmiştir. Öncesinde görev odaklı bir tutum benimseyen yöneticiler pandemiyle birlikte duygusal ihtiyaçlara duyarlı, açık iletişim kuran, ulaşılabilir bir lidere dönüştüklerini sıkça vurgulamaktadırlar.

*“Pandemide tamamen empati odaklı bir lider olarak davrandım. Ben duygularıyla hareket eden bir insan değilim. İş yapılıyor mu, aksamadan devam ediyor mu, öğrenci öğreniyor mu ben buna bakarım. Ama pandemi sürecinde bunu yapamazsınız karşınızdaki insan bambaşka bir durum yaşıyor.” (Y12)*

Daha önce hiç deneyimlemedikleri zorluklara çözüm bulmak zorunda kalan okul yöneticilerinin bu süreçte edindikleri kriz liderliği stratejilerinden bir diğeri esneklik gösterebilmedir.

Kazandıkları bu beceri ile değişen koşullara hızla uyum sağlayıp çözüm üretebildiklerini belirten okul yöneticilerinden biri bu durumun öz güvenini geliştirdiğini şu sözlerle açıklamaktadır.

*“Beklemediğimiz durumlarda hızlı aksiyon almak. Bunu keşfettik. Evet biz her türlü kriz anında ekstra bir çözüm yolu bulabiliriz. Bence artık özgüvenimiz de gelişti. Artık her duruma uygun bir çözüm yolu bulabileceğimizi düşünüyorum.” (Y10)*

Pandemi süreci, okul yöneticileri açısından yalnızca teknik değil, aynı zamanda yoğun yönetsel belirsizliklerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Sürece ilişkin net kuralların ve uygulama modellerinin bulunmaması, okul yöneticilerini hızlı karar alma ve çözüm üretme konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeye zorlamıştır. Özellikle özel okul yöneticilerinin, merkezi yönlendirmelerin sınırlı kaldığı durumlarda daha fazla inisiyatif alabildikleri dikkat çekmektedir.

*“Pandemide çok inisiyatif almak zorunda kaldık. Yapılması gereken bir şey var ben bilmiyorum nasıl yapıldığını, üst yöneticim bilmiyor, öğretmenim zaten bilmiyor. Önceden korkardım ama artık daha rahat inisiyatif alıyorum.” (Y15)*

Yaşanan belirsizlikler aynı zamanda okul yöneticilerini sorunları tek başına çözmek yerine öğretmenler ve diğer paydaşlarla daha fazla iş birliği yapmaya yöneltmiştir. Özellikle özel okullarda yöneticilerin öğretmenlerle birlikte karar alma, görev paylaşımı yapma ve okulun fiziksel ve dijital süreçlerini ortaklaşa yürütme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu süreçte liderlik rollerinin daha paylaşılmış ve iş birliğine dayalı bir yapıya dönüştüğü dikkat çekmektedir.

*“Bazen kamera karşısına tahta koyup öğretmenimiz ders anlattı bazen de Zoom üzerinden yansıtarak ders anlattı. Bir iki odayı Zoom odası yapmıştık. Öğretmenimiz odaya girip dersini anlatıyordu ona göre program yapmıştık. Okula gelen hoca odada anlatıyordu dersini, çıkınca ben odayı dezenfekte ettiriyordum, havalandırıyorduk sonra diğer hoca giriyordu.” (Y17)*

### **Pandemi Sonrası Kriz Liderliği Stratejileri**

Pandemi sonrası dönemde okul yöneticileri (i) teknoloji liderliği, (ii) öğrenme merkezli liderlik, (iii) dönüşümcü liderlik ve (iv) destekleyici liderlik stratejilerini sergiler hale gelmiştir.

Pandemi ile okul yöneticileri teknolojiyi kullanan liderlere dönüşmüştür. Bugüne kadar her koşulda yüz yüze yapılan ve farklı zorluklar yaratan toplantılar artık ihtiyaç olması halinde online olarak yapılmakta böylelikle okul yöneticileri zaman ve maliyetten tasarruf ederek diğer işlerine daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Diğer yandan, özel okullarda görev yapan yöneticilerden biri teknolojiyi sadece yönetim süreçlerine değil öğretim etkinliklerine de sürdürülebilir şekilde entegre ettiğini belirtmektedir.

*“Şu anda hem grip gibi hastalıklara yakalanan öğrencilerimizi online şekilde derse katıyoruz hem de öğretmenlerimiz ile online toplantılarımıza devam ediyoruz. Krizi fırsata çevirmek önemli.” (Y17)*

Pandemiyle başlayan dijitalleşmenin sadece geçici bir çözüm olmadığı, aynı zamanda eğitim sisteminde kalıcı bir yapısal dönüşümün parçası haline geldiği dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri,

bu dönüşüm sürecinde yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda değişimi başlatan dönüşümcü liderler haline gelmişlerdir.

*“İyi bir teknolojik altyapı oluştu okullarda. Okulların bilgisayar laboratuvarları imkânı olmayan öğrencilere açılmış oldu. Çocuklar gelip bu laboratuvarları kullanıp EBA’daki eğitim öğretim derslerine rahatlıkla girdiler.” (Y14)*

*“Özel okul olduğumuz için dijital bir ödev-etüt takibi programımız var. Pandemiden önce aktif kullanan veli sayımız %30 civarıydı. Pandemiden sonra bu sayı %90’a çıktı diyebilirim.” (Y10)*

Pandemi süreci, okul yöneticileri açısından yalnızca bir kriz dönemi değil, aynı zamanda yoğun bir öğrenme ve dönüşüm süreci olmuştur. Bu dönemde yaşanan belirsizlikler, yöneticilerin mesleki eksikliklerini fark etmelerine ve bu eksiklikleri gidermek amacıyla özellikle dijital ortamda sunulan eğitim olanaklarından yararlanmalarına öğrenme merkezli lider olmalarına imkân tanımıştır.

*“Dijital öğretmen akademisine kaydolduk. Derslerden sonra online eğitim ile sertifikalarımızı aldık. Ondan da faydalandık normaldeki mesai saati gibi olsa gidip yapabileceğimiz bir eğitim değildi. Kendi kişisel gelişimimiz için bir fırsattı.” (Y4)*

Bu tür deneyimler, yöneticilerin yalnızca kendilerini geliştirmelerine değil, aynı zamanda ekiplerindeki öğretmenlere ve velilere de rehberlik etmelerine olanak sağlamıştır. Yöneticiler sadece öğrenen değil, aynı zamanda öğretici ve destekleyici roller de üstlenmişlerdir.

*“Bilgisayar veya tablet kullanmayı bilmeyen velilerimiz vardı. Müdür yardımcılarımız bizzat kendilerine telefonla veya okula davet ederek kullanımını öğretiler. Örneğin 9’da ders başlıyordu ama veliler bağlanamıyordu ki derse. Bilmiyorlardı. Bazı durumlarda müdür yardımcılarımız evlere bile gitti göstermek için.” (Y10)*

Pandemi sonrasında öğretmenler ve öğrencilerde gözlemlenen yüksek düzeydeki kaygı, okul yöneticilerinin insani ilişkilerde daha duyarlı ve destekleyici bir tutum benimsemelerini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin eski rutinlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak, belirsizlik kaynaklı kaygılarını azaltmak ve motivasyonlarını artırmak amacıyla özellikle özel okullarda farklı sosyal destek mekanizmalarının geliştirildiği görülmektedir.

*“Öğretmen arkadaşlarda okula geri dönüşte, işe adapte olma konusunda sıkıntılar yaşandı. Kurum olarak öğretmenlerimize kişisel gelişim eğitimleri sunduk. Kitap yazarları ile buluşturduk, atölyeler oluşturduk. Haftada ya da iki haftada bir kere zümre öğretmenleri bir araya gelmeye çalışıyorduk. Bölüm başkanımız da ayda bir kere öğretmenlerimiz ile ‘Nasıl gidiyor, iyi misiniz?’ temalı toplantılar düzenliyordu.” (Y18)*

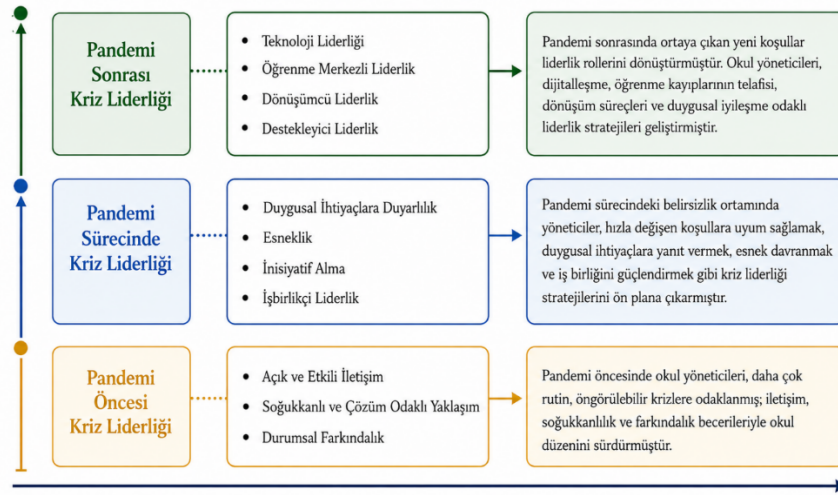
### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, okul yöneticilerinin kriz algısını, pandemi öncesinde, sırasında ve sonrasında yaşadıkları krizleri ve bu krizlere yönelik geliştirdikleri kriz liderliği stratejilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin kriz algılarının, karşılaştıkları kriz türlerinin ve bu krizleri yönetmek için geliştirdikleri liderlik stratejilerinin pandeminin farklı evrelerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bu durum, kriz liderliğinin okul bağlamında durağan bir liderlik

modeli olmaktan ziyade, değişen koşullara ve ihtiyaçlara göre yeniden şekillenen dinamik ve esnek bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin, krizleri genellikle ani, beklenmedik ve kontrol edilmesi güç durumlar olarak algıladıklarını ve bu durumlara karşı hızlı ve etkili çözümler üretme sorumluluğu hissettiklerini göstermiştir. Krize yönelik bu algılar, Smith ve Riley'nin (2012) kriz tanımlarıyla örtüşmekte olup kriz, okul liderlerinin gecikmeden karar almasını ve kararlı biçimde harekete geçmesini gerektiren bir acil durum olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Okul yöneticilerinin karşılaştığı krizler süreçsel bir perspektiften değerlendirildiğinde pandemi öncesi dönemde daha çok paydaşlar arası beklenti farklılıkları, öğretmen eksiği, davranış problemleri ve sağlık sorunları gibi rutin ve öngörülebilir krizlerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu krizler, okul yöneticilerinin çoğunlukla alışılmış yönetim uygulamaları çerçevesinde çözebildikleri sorunlar olarak değerlendirilmiştir. Buna karşın, pandemi dönemi okul yöneticilerini alt yapı ve kaynak eksikliği, dijital yetkinlik sorunu, öğrenme kayıpları, iş yaşam dengesinin bozulması ve uzaktan yönetim sürecinde kontrol güçlüğü gibi daha önce deneyimlemedikleri krizlerle karşı karşıya bırakmıştır. Pandemi sonrasında ise krizlerin odağının belirgin biçimde öğrencilerin okula yeniden uyum sağlamasına, sosyal etkileşim becerilerindeki zayıflamalara ve öğrenme kayıplarının telafisine kaydığı görülmektedir. Bu sorunlar alan yazınındaki çalışmalarla paralellik göstermekte özellikle dijital uçurum, çevrim içi öğretim süreçleri, personel yetersizliği, kaynak eksikliği, öğrenci motivasyonunda ve başarıda düşüş gibi sorunların pandemi döneminde okul liderliğini zorlaştıran temel unsurlar olduğu vurgulanmaktadır (Chatzipanagiotou ve Katsarou, 2023; Okilwa ve Barnett, 2021; Wharton-Beck vd., 2024).

Pandemi öncesi, süresince ve sonrasında değişen krizler okul yöneticilerinin kriz yönetiminde dinamik ve bağlama duyarlı stratejiler geliştirmelerini gerekli kılmıştır. Karşılaştıkları krizlere yönelik liderlik stratejilerini içinde bulundukları koşullara göre dönüştürmek durumunda kalan okul yöneticileri pandemi öncesinde açık ve etkili iletişim, soğukkanlı ve çözüm odaklı olma gibi liderlik stratejileri sergilerken, pandemi sürecinde duygusal duyarlılık, esneklik, inisiyatif alma ve iş birliği yapma gibi bağlama dayalı kriz liderliği stratejilerini benimsemiştir. Pandemi sonrasında ise teknoloji liderliği, öğrenme merkezli liderlik, dönüşümcü liderlik ve destekleyici liderlik gibi liderliğin hem psikososyal hem de dönüştürücü doğasına odaklanan stratejilerin görünür hâle geldiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, kriz liderliği süreci teknik bir yönetim anlayışından çıkarak, duygusal zekâ, esneklik, iş birliği ve dijital yeterlilik gibi çok boyutlu becerileri içeren daha kapsayıcı ve bağlamsal bir liderliğe evrilmiştir. Şekil 1'de kriz dönemlerinde okul liderliğinin zaman içinde dönüşen ve gelişen yapısını özetlenmektedir.



Şekil 1. Okullarda kriz liderliği stratejilerinin değişimi

Liderlik becerilerinde yaşanan bu dönüşümler kriz liderliğinde empati ve destekleyici iletişim gibi duygusal bileşenleri ön plana çıkarırken otoriter yaklaşımların yerini daha kapsayıcı ve insan merkezli bir liderliğe bırakmaktadır. Özellikle okula dönüşle birlikte öğrencilerin sosyal becerilerinde yaşanan gerileme ve okula uyum sorunları, yöneticilerin rollerine yeni sorumluluk alanları eklemiştir. Öğrencilerin psikolojik refahını destekleme, okul iklimini yeniden yapılandırma ve sosyal etkileşimi artırma gibi sorumluluklar kriz anlarında liderlerin iş birliğine dayalı, duygusal destekleyici ve güven inşa eden liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Fernandez ve Shaw, 2020; Harris, 2020). Farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar, kriz sürecinde okul liderlerinin açık ve tutarlı iletişim kurma, öğretmenleri destekleme (Beauchamp vd., 2021), paydaşlarla iş birliği geliştirme (Striepe ve Cunningham, 2022), toplumla güven ilişkisi kurma (Brown vd., 2023; Fernandez ve Shaw, 2020) ve sosyal-duygusal destek sağlama (Chatzipanagiotou ve Katsarou, 2023; Longmuir, 2023; Menon, 2025; Wharton-Beck vd., 2024) gibi ilişki temelli liderlik uygulamalarına öncelik verdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda hem bu çalışmada hem de farklı ülkelerde okul yöneticilerinin Sheena vd.'nin (2025) evrensel stratejiler olarak tanımladığı (i) etkili iletişim kanalları oluşturma (ii) öğretmen ve öğrencilere destek ve ilgi gösterme stratejilerine sıkça başvurdukları görülmektedir. Öte yandan, evrensel stratejiler arasında yer alan kaynakları etkili kullanma ve yeni kaynaklar geliştirme becerisinin bu çalışmada okul bağlamına göre farklılaştığı dikkat çekmektedir. Özel okul yöneticileri tablet, bilgisayar ve dijital altyapı gibi teknolojik ihtiyaçları veli desteği ya da okulun bağlı bulunduğu genel merkezin katkısıyla daha hızlı karşılayabilirken, devlet okullarındaki yöneticiler MEB tarafından sağlanan kaynakların yetersiz kalması nedeniyle velilerle çeşitli sorunlar yaşamış ve çoğu zaman kendi imkânlarıyla çözüm üretmek zorunda kalmıştır.

Elde edilen bu bulgular, kriz dönemlerinde ortaya çıkan liderlik stratejilerinin yalnızca bireysel liderlik becerileriyle değil, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların türüne, eğitim sisteminin yapısına ve kültürel özellikleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle

Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi, hiyerarşik ve güç mesafesi odaklı yapısı okul yöneticilerine merkezi politikaları uygulama yükümlülüğü verirken, ihtiyaçlara yönelik yerel düzeyde inisiyatif alma konusunda sınırlı bir hareket alanı tanımaktadır (Akbaba-Altun, 2005; Apaydın ve Manolova-Yalçın, 2024; Arastaman ve Çetinkaya, 2022). Okul yöneticileri bir yandan pandemi sürecinde MEB tarafından alınan kararları uygulamak zorunda kalırken diğer yandan sınırlı inisiyatifle okullarının değişen ihtiyaçlarına çözüm üretme baskıyla karşı karşıya kalmıştır. Merkeziyetçi eğitim yapısı her ne kadar okul yöneticilerinin özerk ve esnek hareket etmesine sınırlı oranda imkân verse de bulgular özel okul yöneticilerinin devlet okullarındaki yöneticilere kıyasla daha fazla inisiyatif alabildiklerini göstermiştir. Bu durum sadece okul yöneticilerinin bireysel liderlik özellikleriyle değil, özel okulların yapısı ve hesap verebilirlikleri ile yakından ilgilidir. Özel okullar, öğrenci kayıtlarının sürdürülebilirliği, kurumsal rekabet ve veli memnuniyeti gibi faktörler nedeniyle paydaş beklentilerine daha duyarlı bir yönetim anlayışı geliştirmek zorundadır. Bu nedenle özel okul yöneticileri, merkezi düzenlemelerle sınırlı olsalar bile, kriz durumlarında daha hızlı çözüm üretme, paydaşlarla iletişim kurma ve yerel düzeyde inisiyatif alma konusunda daha fazla sorumluluk üstlenebilmektedir. Araştırmalar, özel okul yöneticilerinin özellikle kriz dönemlerinde politikaları uygularken daha fazla uyarılma özgürlüğüne ve karar alma özerkliğine sahip olduklarını ve bu durumun pandemide daha da belirginleştiğini (Hilal ve Akar, 2023), ancak devlet okullarındaki yöneticilerin ise çoğu zaman merkezi otoriteler tarafından belirlenen uygulamaları hayata geçiren ve üstten gelen kararları uyarlayan bir pozisyonda kaldıklarını (Abdallah vd., 2026) göstermektedir. Bu bağlamda, kriz liderliğinin yalnızca sistem yapısından değil, okulun örgütsel özellikleri ve paydaş beklentileri gibi bağlamsal faktörlerin etkisiyle şekillendiği dikkat çekmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bulgulardan bir diğeri, kriz döneminde iş birliği ve ortak karar alma süreçlerinin önem kazanmasına rağmen, dağıtılmış liderlik uygulamalarının sınırlı düzeyde ortaya çıkmasıdır. Alan yazınında kriz dönemlerinde iş birliği, paylaşılmış sorumluluk ve kolektif karar alma süreçlerinin etkili kriz liderliğinin temel bileşenlerinden biri olduğu vurgulanmaktadır (Brown vd., 2023; Sheena vd., 2025; Striepe ve Cunningham, 2022). Ancak Türkiye'nin yüksek düzeyde merkeziyetçi ve hiyerarşik eğitim sisteminin yanında güç mesafesine dayalı kültürel yapısı liderliğin paylaşılmasını güçleştirmektedir. Kararların üst yönetim tarafından alınmasına yönelik beklentiler, liderliğin paylaşımına ilişkin sınırlı kültürel pratikler ve yüksek güç mesafesi dağıtılmış liderliğin daha az ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çevik, 2025; Turan-Bora vd., 2025). Bu bulgular, Sheena vd'nin (2025) kriz liderliği modelinde yer alan "sınırlı kullanılan stratejiler" kategorisiyle örtüşmektedir. Araştırmacılar, dağıtımcı liderlik teorik olarak önemli görülmesine rağmen uygulamada daha sınırlı kaldığını belirtmektedir. Birçok merkeziyetçi eğitim sisteminde katı hiyerarşik yapı ve okul düzeyindeki sınırlı özerklik liderliğin etkili biçimde dağıtmasını

engellemektedir (Alsaleh, 2024). Buna karşın özellikle özel okullardaki yöneticiler alan yazınındaki çalışmalarla paralel olarak veliler ve öğretmenlerle daha güçlü iletişim kanalları kurarak (Apaydın ve Manolova-Yalçın, 2024), mevcut imkânlar doğrultusunda teknolojik, akademik ve psikososyal destek sağlayarak (Keleş vd., 2020) ve biçimsel yapıların dağıtılmış liderliği sınırlandırdığı durumlarda dahi iş birliğini gayri resmî yollarla teşvik ederek (Turan-Bora vd., 2025) sınırlı düzeyde de olsa inisiyatif alabilmiş ve güvene dayalı işbirlikçi liderlik rollerini sergileyebilmiştir. Bu bağlamda, yaşanan krizler dağıtılmış liderliğin gayri resmî ve uyarlanabilir biçimlerinin merkeziyetçi yapılarda ortaya çıkmasına imkân tanımıştır.

Bu çalışma pandeminin okul yöneticileri açısından yalnızca geçici bir kriz süreci olmadığını; okul liderliğinin önceliklerini, sorumluluk alanlarını ve liderlik becerilerini kalıcı biçimde dönüştüren bir kırılma noktası olduğunu göstermektedir. Kuramsal açıdan bu çalışma, kriz liderliğini zamansal bir perspektifle ele alarak alan yazınındaki liderlik modellerine dinamik bir alternatif sunmakta; pratik açıdan ise okul yöneticilerinin krizlere hazırlıklı olabilmeleri için psikososyal destek sağlama ve örgütsel dayanıklılığı güçlendirme gibi alanlarda daha aktif roller üstlenmelerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, gelecekteki çalışmaların, kriz liderliğini sistematik öğrenme ve mesleki gelişim boyutuyla incelemesi, okul liderliğinde yaşanan dönüşümün eğitim politikalarına nasıl yansıtılacağını anlamak açısından önemli olacaktır. MEB'in son yıllarda yayımladığı strateji belgeleri, eylem planları ve okul yöneticisi yetiştirme politikaları incelendiğinde, okul yöneticilerinden yalnızca yönetsel süreçleri sürdüren bürokratik uygulayıcılar değil; teknoloji, öğretim ve değişim liderliği rollerini üstlenen liderler olmalarının beklendiği görülmektedir. Elde edilen bulguların okul yöneticisi yetiştirme hedefleri ile tutarlı olduğu görülse de söz konusu eylem planlarında ve strateji belgelerinde okul yöneticilerini bu rollere hazırlayan uygulamaya dayalı eğitim imkanlarının sınırlı olduğu kriz liderliğinin okul yöneticileri için ayrı bir yeterlik alanı olarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine yönelik eğitimlerin özellikle belirsizlik altında karar alma, kriz iletişimi, dijital dönüşüm yönetimi, psikososyal destek sağlama ve iş birlikçi liderlik gibi kriz liderliği becerilerini kapsayacak şekilde yapılandırılması gelecekte karşılaşılabilecekleri kriz durumlarına daha hazırlıklı olmalarına katkı sağlayabilir.

### Kaynaklar

- Abdallah, A., Alkaabi, A. M., Alshehhi, E. H., Alblooshi, K., & Abdallah, R. (2026). Exploring principal autonomy in the Emirates school establishment: A qualitative case study. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19.
- Adams, D., Cheah, K. S., Thien, L. M., & Md. Yusoff, N. N. (2024). Leading schools through the Covid-19 crisis in a South-East Asian country. *Management in Education*, 38(2), 72-78.

- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L., & Meristo, M. (2024). Leading schools during the Covid-19 school closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*, 23(2), 287-304.
- Alsaleh, A. A. (2024). Responding to change: How was school leadership distributed during and after the Covid-19 pandemic? School leader perspectives in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 127, 102425.
- Akbaba-Altun, S. (2025). School principals' crisis management and leadership roles in post-earthquake educational environments. *International Journal of Educational Management*, 39(4), 1061-1079.
- Apaydın, Ç. & Manolova-Yalçın, O. (2024). The impact of Covid-19 on K-12 school principals' management processes. *Sage Open*, 14(3), 1-18.
- Arastaman, G. & Çetinkaya, A. (2022). Stressors faced by principals, ways of coping with stress and leadership experiences during the Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1271-1283.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). People miss people: A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the Covid-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392.
- Brown, B., Wang, T., Lee, M., & Childs, A. (2023). Surviving, navigating and innovating through a pandemic: A review of research on school leadership during Covid-19, 2020–2021. *International Journal of Educational Development*, 100, 102804.
- Chatzipanagiotou, P. & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post Covid-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 1-29.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Çevik, M. N. (2025). The relationship of distributed leadership with teachers' subjective well-being and professional satisfaction in Türkiye: Does psychological resilience make a difference? *BMC Psychology*, 13(1), 1-16.
- Da'as, R. A., Qadach, M., & Schechter, C. (2025). Crisis leadership: Principals' metaphors during Covid-19. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 357-379.
- Eisenschmidt, E., Ley, T., Seitlinger, P., & Tammets, K. (2024). Exploring leaders' perceptions of school resilience during Covid-19: Constructing the framework for school development. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100375.

- Fernandez, A. A. & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and Covid-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Ectj*, 30(4), 233-252.
- Güngör, T. A. & Yılmaz, M. (2021). Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim döneminde kullandıkları çatışma stratejileri ve yöntemleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(41), 3583-3608.
- Harris, A. (2020). Covid-19–school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). Covid 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Harris, A. & Jones, M. (2021). Leading in disruptive times: A spotlight on assessment. *School Leadership & Management*, 41(3), 171-174.
- Hilal, Y. Y. & Akar, B. (2023). School leaders and teachers' agency: A typical stories from a compounded crises context. *International Journal of Educational Research*, 121, 102226.
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: A qualitative study. *Educational Administration: Theory & Practice*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H. N., Atay, D., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174.
- Lehtonen, S., Seeck, H., Satama, S., Raelin, J. A., & Huhtinen, A. M. (2025). Rethinking crisis leadership through leadership-as-practice: A narrative review and future directions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 127, 105671.
- Longmuir, F. (2023). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the Covid-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1014-1030.
- McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 1-13.
- Menon, M. E. (2025). Transformational school leadership and the Covid-19 pandemic: Perceptions of teachers in Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(2), 339-356.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: Dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 186-194.

- Okilwa, N. S. & Barnett, B. G. (2021). Strategies and practices of leading schools during the current Covid-19 crisis. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 49(3), 61-81.
- Schechter, C., Da'as, R. A., & Qadach, M. (2024). Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic. *Management in Education*, 38(4), 164-171.
- Sheena, D., Berkovich, I., & Benoliel, P. (2026). Effective crisis leadership: Insights from school leaders during the pandemic. *Journal of Educational Administration and History*, 58(3), 322-341.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, 32(1), 57-71.
- Striepe, M. & Cunningham, C. (2022). Understanding educational leadership during times of crises: A scoping review. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 133-147.
- Turan-Bora, H., Erdoğan, O., & Öğdem, Z. (2025). Distributed leaders' well-being in Türkiye: Do school principals' commitment and trust make a difference? *Sage Open*, 15(3), 1-19.
- Wharton-Beck, A., Chou, C. C., Gilbert, C., Johnson, B., & Beck, M. A. (2024). K-12 school leadership perspectives from the Covid-19 pandemic. *Policy Futures in Education*, 22(1), 21-42.

### Extended Summary

The Covid-19 pandemic has acted as a catalyst that exposed structural weaknesses in educational systems and demanded a rapid shift in leadership practices. In the context of schools, crises are not only disruptive events but also turning points that require rapid, informed, and adaptive leadership responses. While recent years have seen a growing body of literature on educational leadership during crises, few studies have adopted a longitudinal approach to examine how school administrators experience, interpret, and respond to a prolonged and evolving crisis such as the Covid-19 pandemic. Addressing this gap, the present study aims to provide a comprehensive and empirically grounded understanding of crisis leadership through the lived experiences of school administrators before, during, and after the pandemic. Specifically, it explores how school leaders navigated crisis events, adapted their leadership practices, and cultivated new professional competencies in response to emerging needs and challenges.

The study employs a phenomenology which is used for exploring individuals' lived experiences of a shared phenomenon. Data were collected through semi-structured interviews with 23 school administrators working in public and private schools in İstanbul, Turkey. The participants were selected using maximum variation sampling based on gender, experience, school type, and education level. Interview questions were developed based on the literature, reviewed by experts, and piloted with three school leaders before finalization. All interviews were transcribed and analyzed

through inductive content analysis. Themes and codes were developed collaboratively by two researchers to enhance reliability. The analysis focused on identifying common patterns, unique experiences, and transformations in leadership behavior across three temporal phases: before pandemic, during the pandemic and after pandemic. Three overarching themes were identified: (i) perceptions of crisis, (ii) types of crises encountered and (iii) crisis leadership strategies at schools. Participants predominantly described crises as sudden, unpredictable events that disrupt normal operations and require urgent response. They emphasized the emotional and operational strain caused by the uncertainty and lack of clear protocols.

Types of crisis consist of before pandemic, during pandemic and after pandemic crisis. Prior to the pandemic, crises tended to be localized, familiar and often repetitive. Examples included teacher shortages, student misbehavior, minor health emergencies and routine conflicts with parents or staff. Leadership responses in this phase were typically based on established routines, favoring open communication, calm decision-making and situational awareness. However, with the onset of the pandemic, school administrators were confronted with a qualitatively different set of challenges. These included insufficient technological infrastructure, inadequate digital skills among staff and students, significant learning losses due to remote education, difficulties maintaining work-life balance and the limitations inherent in remote school management. These unprecedented conditions demanded a shift in leadership style away from conventional hierarchical models and toward more responsive, emotionally intelligent, and collaborative forms of leadership. Leaders were required to make rapid decisions without clear policy guidance, demonstrating initiative, empathy and a heightened sensitivity to the emotional needs of teachers, students and parents alike.

The study revealed a clear evolution in leadership strategies: Pre-pandemic leadership emphasized control, communication and problem-solving within familiar organizational frameworks. Pandemic leadership demanded empathy, flexibility and proactive risk-taking. Leaders had to act with limited guidance and often took significant initiative in the absence of clear policy direction. Post-pandemic leadership saw the emergence of more transformative approaches, including digital leadership, distributed leadership, learning-centered and supportive leadership. Leaders positioned themselves as facilitators of resilience and innovation.

The findings demonstrated that crisis leadership in education was context-sensitive, multi-dimensional and transformative. During the pandemic, traditional hierarchical leadership models were insufficient and school administrators had to embrace more human-centered and adaptive strategies. This supports the literature emphasizing the growing importance of emotional intelligence, collaborative decision-making and community engagement in educational leadership (e.g., Da'as et al., 2025; Harris and Jones, 2020). One of the key contributions of this research is its temporal and

developmental perspective on crisis leadership. Rather than viewing crisis leadership as a static or one-time response, the study illustrates how leadership evolves dynamically over time in response to shifting demands and contextual complexities. The pandemic acted not only as a disruptor but also as an accelerator of change, prompting leaders to revise their assumptions, expand their roles and actively engage in continuous professional learning. This evolution marks a fundamental paradigm shift from traditional models of educational leadership rooted in authority and control to more adaptive models grounded in empathy, innovation and resilience. Administrators were not merely executing protocols; they were navigating emotional uncertainty, providing psychological support, and making ethically complex decisions in rapidly changing environments. Their leadership was as much about care and relational trust as it was about logistics and planning. The Covid-19 pandemic has not only tested their existing leadership skills but also demanded the acquisition of new ones. The transition from reactive to proactive, from authority to empathy, and from routine to resilience marks a paradigm shift in how we understand educational leadership in the face of crisis. By framing crisis leadership as a continuous, evolving practice embedded in the daily realities of schools, this research contributes to a more nuanced and practice-oriented understanding of how educational leaders can thrive not just survive in turbulent times.

Based on the findings, the study offers several implications for policy and practice. First, there is a clear need to integrate crisis leadership competencies into pre-service and in-service professional development programs. Future school leaders should be equipped not only with managerial skills but also with the emotional and strategic capacities necessary for navigating uncertainty. Second, the development of flexible yet coherent crisis management frameworks is essential, allowing school leaders the autonomy to act decisively while adhering to institutional values and guidelines. Third, investments in digital infrastructure and capacity-building are vital, as hybrid and remote learning environments are likely to remain integral to contemporary education. Finally, the promotion of a school culture centered on empathy, inclusion and psychological safety is crucial for addressing the long-term emotional and social impacts of crises on students and staff. In terms of future research, this study opens new avenues for comparative and longitudinal inquiry. Cross-regional studies could examine how cultural and institutional contexts shape leadership responses to crisis. Additionally, mixed-methods research that combines qualitative insights with quantitative assessments of leadership effectiveness would enrich the field. Long-term studies that follow school leaders over several years could also provide deeper insights into the lasting effects of pandemic-era leadership transformations.

In sum, this research reframes crisis leadership as an ongoing, developmental and transformative process rather than a reactive set of actions. It highlights how school leaders not only

managed the disruptions of the Covid-19 pandemic but also redefined their roles, cultivated new competencies, and laid the groundwork for more resilient and responsive educational institutions. By offering a detailed, empirically grounded account of leadership across three distinct phases of crisis, the study contributes to both theoretical advancements and practical innovations in the field of educational leadership.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 02.03.2022 tarihli 2022/02 sayılı onayı ile yürütülmüştür.