

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLİ, ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

Alpamys Rakhymzhanov

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Alpamys

Soyadı : Rakhymzhanov

Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : : Okul Müdürlerinin Liderlik Stili, Örgütsel Öğrenme Ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Relationships Between School Principals' Leadership Style, Organizational Learning, and Teacher Leadership

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Alpamys Rakhymzhanov

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Alpamys Rakhymzhanov tarafından hazırlanan “ Okul Müdürlerinin Liderlik Stili, Örgütsel Öğrenme ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Türker KURT

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 27.01.2022

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Bu çalışma Türk dünyasına
adanmıştır.*

TEŞEKKÜR

Çalışmanın tamamlanmasında desteklerini esirgemeyen, her aşamasında bilgi, tecrübe ve özverisiyle teze katkı sağlayan danışmanım sayın Doç. Dr. Türker KURT'a, bu zorlu süreçte zamanlarından çaldığım, ihmal etmek zorunda kaldığım aileme, teze doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi bir borç bilirim.

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLİ, ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Alpamys Rakhymzhanov

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Şubat, 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin mevcut durumun ortaya konması ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın amacına ulaşmak için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki 20 okuldaki 635 katılımcı araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ); Marsick ve Watkins (1997)'in geliştirdiği “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” ve Lambert (2003) tarafından geliştirilen Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.00 ve AMOS 20.00 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkistan'daki

ortaokullarda, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları ve görev yaptıkları okulların öğrenen okul olma niteliklerinin tümü yüksek düzeydedir. Araştırmada öğretmen liderliği ele alınan değişkenlerin tümüyle orta veya yüksek düzeyde ilişkilidir. Okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği uygulamaları öğretmenlerin de daha fazla öğretmen liderliği sergilemesine imkân tanımaktadır. Öğretmen liderliğinin öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretim liderlik değişkenleri tarafından yordanmıştır. Öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır. 1-5 kıdem grubundaki katılımcılar, okul yöneticilerinin Yenilikçi okul liderliğine ilişkin olarak liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergilediklerini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler : Lider, Örgüt
Sayfa Adedi : xvii+168
Danışman : Doç. Dr. Türker KURT

**EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL
PRINCIPALS' LEADERSHIP STYLE, ORGANIZATIONAL
LEARNING, AND TEACHER LEADERSHIP**

(Ph. D)

Alpamys Rakhymzhanov

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February, 2022

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the current situation regarding the leadership styles of school principals, organizational learning and teacher leadership in secondary schools in Turkestan province of Kazakhstan and to examine the relationships between these variables. Relational survey method, one of the quantitative research methods, was used to achieve the aim of the research. The universe of the research consists of teachers working in secondary schools in the Turkistan region of Kazakhstan in the 2018-2019 academic year. 635 participants from 20 schools in the Turkestan region of Kazakhstan constitute the sample of the research. The data in the research were the Teacher Leadership Scale (ÖLÖ), which was developed by Beycioğlu and Aslan (2010); It was collected through the "Dimensions of Learning Organizations Scale" developed by Marsick and Watkins

(1997), and the Leadership Capacity Scale at Schools developed by Lambert (2003). Data analysis was performed using SPSS 22.00 and AMOS 20.00 statistical package programs. According to the results of the research, the teacher leadership behaviors of the teachers in the secondary schools in Turkestan, the innovative leadership and instructional leadership behaviors of the school principals, and the quality of being a learning school of the schools they work in are all at high levels. In the study, teacher leadership is moderately or highly correlated with all of the variables discussed. Innovative school leadership practices of school principals also allow teachers to exhibit more teacher leadership. Teacher leadership was predicted by learning school, innovative school leadership and instructional leadership variables. Teachers' perceptions of teacher leadership, learning school, innovative school leadership and instructional leadership did not differ according to the gender variable. Participants in the 1-5 seniority group stated that school administrators exhibited higher levels of leadership skills regarding innovative school leadership.

Key Words : Leader, Organization.

Page Number :xvii+168

Supervisor : Doç. Dr. Türker KURT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2.Araştırmanın Amacı	12
1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi	12
1.4.Araştırmanın Alt Problemleri	12
1.5.Önem	13
1.6.Varsayımlar	14
1.7.Sınırlılıklar	14
1.8.Tanımlar	14
BÖLÜM II	15

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1.Lider ve Liderlik Kavramları	15
2.2.Liderlik.....	16
2.3.Liderliğin Özellikleri	21
2.4.Liderlik Yaklaşımları	22
2.4.1.Özellikler Yaklaşımı.....	23
2.4.2.Davranışsal Yaklaşım	24
2.4.3.Durumsallık Yaklaşımı.....	26
2.5.Modern Liderlik Yaklaşımları.....	27
2.5.1.Dönüşümcü Liderlik	27
2.5.2. Vizyoner Liderlik	28
2.5.3.Öğretimsel Liderlik.....	30
2.5.4.Etik Liderlik	32
2.5.5.Kültürel Liderlik	34
2.6.Öğretmen Liderliği	36
2.6.1.Lider Öğretmenlerin Rollerini	38
2.6.2.Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri.....	39
2.6.3.Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler	39
2.6.4.Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler	40
2.6.5.Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi.....	40
2.7.Okul Yöneticilerinin Liderliği	41
2.8.Eğitim Örgütlerinde Liderlik.....	42
2.9.Öğrenen Okul.....	44
2.9.1.Öğrenen Okulların Özellikleri.....	49
2.9.2.Öğrenen Okullardaki Öğretmenin Özellikleri	51

2.9.3.Öğrenen Okulda Başarı.....	53
2.10.Öğrenen Örgüt	56
2.10.1.Öğrenen Örgütün Özellikleri.....	58
2.10.2.Öğrenen Örgüt Önündeki Engeller	61
2.10.3.Öğrenen Örgütün Boyutları.....	64
2.10.3.1.Kişisel Hâkimiyet.....	65
2.10.3.2.Düşünsel Modeller	66
2.10.3.3.Paylaşılan Vizyon	68
2.10.3.4.Takım Halinde Öğrenme.....	69
2.10.3.5.Sistem Düşüncesi.....	71
2.10.4.Öğrenen Örgütlerde Lider	74
2.11. İlgili Araştırmalar	78
BÖLÜM III	94
YÖNTEM.....	94
3.1.Araştırmanın Modeli	94
3.2.Evren ve Örneklem	95
3.2.1.Evren	95
3.2.2.Örneklem	96
3.3.Verilerin Toplanması.....	97
3.4.Veritoplama Araçları	98
3.5.Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	101
3.6.Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları ..	102
3.7.Verilerin Analizi.....	104
BÖLÜM IV	105

BULGULAR	105
4.1. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Algılarına İlişkin Bulgular	105
4.2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	106
4.3. Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Açıklama Durumuna İlişkin Bulgular.....	107
4.4. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Cinsiyet, Kıdem, Görev Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	108
4.4.1. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	108
4.4.2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	110
4.4.3. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
4.4.4. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ...	115
BÖLÜM V	116
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	116
5.2.Öneriler	120
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	120
5.2.2.Eğitimcilere Yönelik Öneriler	120
5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	122

KAYNAKLAR.....	123
EKLER.....	151



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli</i>	60
Tablo 2. <i>Araştırma Evrenini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımları</i>	95
Tablo 3. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Görev Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı</i>	97
Tablo 4. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler</i>	99
Tablo 5. <i>Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler</i>	101
Tablo 6. <i>Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları</i>	103
Tablo 7. <i>Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Okul Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular</i>	105
Tablo 8. <i>Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Okul Değişkenleri Arasındaki İlişkiler</i>	106
Tablo 9. <i>Öğrenen Okul ve Liderlik Stillерinin Öğretmen Liderliğini Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları</i>	107
Tablo 10. <i>Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillерine İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	108

Tablo 11.Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 12.Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	113
Tablo 13.Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitne U Testi Sonuçları.	115



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Liderlik Yaklaşımları Dönemleri.....	23
<i>Şekil 2.</i> Öğrenen Örgüt Yapısı.....	64
<i>Şekil 3.</i> Takım Halinde Öğrenme	71
<i>Şekil 4.</i> Öğrenen Örgüt Modeli.....	74
<i>Şekil 5.</i> Örgütlerin İnsan Kaynakları Alt Unsurları	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

21.yüzyılda (yy) yaşanan hızlı dönüşüm ve değişim neticesinde örgütler varlıklarını sürdürebilmek için bu dönüşüm ve değişime ayak uydurmak durumundadır (Tunçer, 2011). Bu dönüşüm ve değişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi, kalıcı bir yenilenin sağlanabilmesi için değişimi özümseyen liderlerin varlığına ihtiyaç vardır.

21.yy’da diğer alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çerçevede eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin liderlik özellikleri önem taşıyan unsurlar arasındadır. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmeleri, yeterli düzeyde motive olmuş bireyleri organize eden bir anlayışın ortaya çıkmasında; çalışkan, ilkeli, erdemli, bilgili, karizmatik, girişimci, vizyoner okul müdürleri ve öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Leithwood, 2003). Bundan dolayı okul müdürleri ile öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri okulun iç ve dış tüm paydaşları üzerinde olumlu bir etki sağlayabilecek ve böylece yönetimin okulun amaçları çerçevesinde örgütlenmeleri sağlanacaktır (Kurt, 2009).

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stili, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu doğrultuda, tezin birinci bölümünde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde lider ve liderlik kavramlarına detaylı bir biçimde yer verilmiş olup ayrıca

öğrenen okul, öğrenen örgüt, öğrenen okul kavramlarına yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemine değinilmiş olup bu çerçevede araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde analiz çerçevesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise sonuç, tartışma ve önerilere ortaya konmuştur.

1.1.Problem Durumu

Toplumların ilkçağlardan beri yaşantılarında rol oynayan ve önemli bir kavram olan değişim, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle her geçen gün daha hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu değişen şartlara uyum sağlayabilmek, rekabet koşullarını güçlendirmek, hızlı ve doğru kararlar alabilmek, ayakta kalabilmek için örgütlerin tamamının örgüt yapılarını devamlı olarak yenilemeleri, bilgi altyapısı çerçevesinde değişimi takip etmeleri büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü yaşanan her değişim toplumları, örgütleri ve insanları etkiler. 21.yy’da hemen hemen birçok alanda olduğu gibi bilginin hızlı bir şekilde yayıldığı eğitim alanında da köklü değişimler yaşanmaktadır. Eğitim örgütleri sürekli gelişme göstermeli öğrenme ise kesintisiz devam etmelidir (Çalık, 1997, s. 34).

Tüm Dünya’da olduğu gibi Kazakistan’da eğitim sisteminin çağın gereksinimlerine ve ülkenin kendi milli menfaatleri çerçevesinde yenilenmesi yönünde önemli bir gayret gösterilmektedir. Eğitimde yeniliklerin gerçekleşmesinde en önemli paydaşların eğitim yöneticileri ve öğretmenler olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Özellikle eğitim sürecinde sınıfta öğrencilerle başbaşa olan öğretmenlerin eğitim reformlarının başarılı olmasındaki rolü hayati bir etki ve öneme sahiptir (Kurt, 2016, s. 2). Diğer yandan çevresel faktörler de yani eğitim bağlamında düşünüldüğünde okulun kurumsal özellikleri de değişimlerin uygulanmasına önemli düzeyde etki etmektedir. Kurumların kendi içinde ortaya çıkardığı beklenti ve değerler bir kurum içerisinde görev yapan insanların davranışlarında belirleyici olabilmektedir (Wood ve Bandura, 1989, s. 362). Dolayısıyla

okulların yapısal özellikleri de eğitimde yeniliklerin başarılı olmasında önemlidir. Bu doğrultuda okulların öğrenen örgüt olma durumları da araştırmada ele alınmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada temel olarak Kazakistan'daki öğretmenlerin öğretmen liderliği düzeylerinin ortaya konulması ve öğretmen liderliğini etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmenlerin liderlik davranışlarının ortaya çıkması ile ilişkili olabilecek faktörler olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ve görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt olabilme durumları ele alınmıştır.

Eğitim örgütlerinde etkili reformların gerçekleştirilmesi için öğretmenlere önem vermekten geçmektedir. Bunun nedeni başarının büyük ölçüde öğretmenlerin gayretine bağlı olmasıdır. Reformların çoğu belirtilen nedenlerden dolayı doğrudan öğretmenlere yöneliktir (Mangin, 2005; Evans, 1996; Darling-Hammond, 1994). Reformların gerçekleştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerden okulda daha fazla sorumluluk almaları, yeni öğretim yöntemlerini daha fazla kullanmaları, daha öğrenci merkezli olmaları beklenmektedir. Belirtilen çerçevede öğretmen liderliği üzerinde en fazla durulan konular arasındadır (Bangs ve Frost, 2012; Barth, 2001; Beycioğlu, 2009; Beycioğlu ve Aslan, 2010, 2012; Can, 2006; Helterbran, 2010; Katzenmeyer ve Moller, 2013; Mangin, 2005). Öğretmen liderliği kavramı ilk kez 1947 yılında Bahn tarafından kullanılmıştır. Bu kavram özellikle 1980 ve 1990 yılları arasında önemli bir reform aracı olarak kullanılmıştır. 21.yy'da öğretmen liderliğine dair geniş bir alanyazın ortaya çıktığı halde kavramların öğretmenlerin mesleki yaşamlarına yansımalarının yeterli olmadığı, kendilerine kavramın yeterince benimsetilmediği söylenebilir (Kurt, 2016, s. 2).

Türkiye'de öğretmen liderliği incelendiğinde ise reformlarda öğretmenlerden beklentiler fazla olduğu halde beklentilerin gerçekleştirilmesi ile paralel olan öğretmen liderliğinin ortaya çıkması ve gelişebilmesini engelleyecek farklı etmenlerin olduğu görülmektedir. Okul düzeyindeki etmenler ve eğitimin yapısından kaynaklanan etmenler olarak değerlendirilebilecek bu etmenlerden eğitimin yapısından kaynaklanan etmenler Duyar, Gümüş ve Bellibaş (2013)'ın da değindiği üzere sistemin merkeziyetçi yapısından

kaynaklanmaktadır. Türkiye’de eğitim ve eğitimin reformist uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından planlanmakta, geliştirilmekte, uygulanmakta ve okullara da yukarıdan aşağıya (top-down) yaklaşımı ile sunulmaktadır (Duyar vd., 2013). Bundan dolayı okul müdürleri ve öğretmenler merkezde alınan planlama ve geliştirme çalışmalarına katılmadan çok az girdi sağlamaktadır. Herkese uygun olan (one-fits all) bu programlar okul müdürleri ve öğretmenlerin gereksinimlerine çok fazla hitap etmemektedir (Duyar vd., 2013). Okul düzeyinde öğretmen liderliğini engelleyen etmenler ise Can (2006)’ın yaptığı araştırma neticesinde şu şekilde sıralanabilir: demokratik katılım ve güven ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, gelişme ve yetiştirme ortamının yetersizliği, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, öğretmenin formal yükü, zaman sınırlılığı, yönetim desteğinin yetersizliği ve mesleki yetiştirme sürecinde yetersizlik. Özdemir ve Devecioğlu (2014)’na göre ise mevzuata dayalı karar verme ile okulların bürokratik yapı özellikleri göstermesi gibi sorunların da okullardaki paydaşların tamamının liderlik özellikleri geliştirmelerinin önündeki en büyük engellerden biridir. Hem okul hem de sistem düzeyinde sıralanan bu etmenler öğretmenlerin liderlik davranış ve düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle Türkiye’deki eğitim sistemi çerçevesinde yenilik girişimlerinin başarıya ulaşmasında etkili olabilecek öğretmen liderliğinin araştırılması önem taşımaktadır (Kurt, 2016, 2). Şüphesiz Kazakistan’da hem okullar hem okul yöneticileri hem de öğretmenler Türkiye’den ve dünyanın diğer ülkelerinden kendilerine özgü farklılıklar arz etmektedir. Bu çalışmayla bu farklılıkların neler olduğu ortaya çıkarılmış ve Kazakistan’da eğitim sisteminin yenilenmesi sürecine katkı sağlayabilecek bulgular ortaya konmuştur.

Okullarda öğretmenlerin stajyer öğretmenlere rehberlik, disiplin ve öğretmenler kurulu üyeliği, formal olarak gerçekleştirilen zümre başkanlığı gibi çeşitli rol ve görevleri bulunmaktadır. Bu rol ve görevler öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri için gereken ortamı yaratır (Helterbran, 2010; Suranna ve Moss, 2000). Fakat öğretmen liderliği bürokratik ya da idari bir liderlik anlamına gelmez (Suranna ve Moss, 2000). Sınıf veya okuldaki formal görev ya da roller ile birlikte bu rol ve görevlerin ötesinde bir kavramdır (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Bu liderlik türünde öğretmenler öğretimin ötesindeki rol ve

görevlere de odaklanmaktadır (IEL, 2011). Sınıf dışındaki öğretimsel ve yönetsel faaliyetlerle birlikte okulda karar verme süreçlerine de katılan lider öğretmenler daha fazla sorumluluk alır (J. Blase & Blase, 2000; Fullan & Hargreaves, 1996). Berry, Wieder ve Daughtry (2010)'e göre öğretmenler liderlik fırsatı aramaya eğilimlidir, bu nedenle bu liderlik vasıflarının desteklenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede liderliğin eğitsel rol ve görevler ile desteklendiği eğitim kurumlarında öğretmenlere belirtilen görevleri gerçekleştirmeleri için gereken kaynak ve zaman sağlandığında öğretmenlerin lider olarak başarılı olma ihtimallerinin yükseleceği; tükenmişlik ve hayal kırıklığı yaşama ihtimallerinin de azalacağına vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlere eğitim politikası danışmanı, veli katılım koordinatörü ve bir akran değerlendirici gibi rol ve görevleri gerçekleştirmesini sağlayan bir melez öğretmen liderliği vasfı da tanımlanabilir. Belirtilen rol ve görevler öğretmenlerin sınıflarında öğretim yapmasını engellemekle birlikte liderlik vasıflarının desteklenmesi için zemin hazırlar (Kurt, 2016, s.3).

Bu çalışma kapsamında öğretmen liderliği ile ilişkisi araştırılan kavramlardan ilki okul müdürlerinin liderlik stilleridir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri araştırmalarda çok farklı şekillerde ele alınmış olmakla birlikte yirmi yıldan fazla bir süredir en yaygın olarak kullanılan modellerden biri Bass ve Avolio (1991) tarafından geliştirilen liderlik stilleri teorisidir (Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1997: 19).

Dağıtılmış liderlik okuldaki iş, sorumluluk ve eylemlerin öğretmenler ve okul müdürleri arasında paylaştırılmasıdır (Sergiovanni'den akt. Naicker ve Mestry, 2013). Dağıtılmış liderlik yaklaşımına göre ise liderliğin sorumluluk ve rolleri okuldaki tüm paydaşlar tarafından kullanılmalıdır. “Dağıtım”, “yetkilendirme”den ayrılır, böylece okuldaki paydaşların tamamına liderlik yapma imkânı verilir (Portin, Alejano, Knapp & Marzolf, 2006). Dağıtılmış liderlik anlayışının organizasyonun uygulamalarını iyileştirmeye, sorunlarını çözmeye ve işleyişi sağlamaya yönelik etkileşimli ve işbirlikçi uygulamaları kapsadığı varsayılmaktadır (Gronn, 2003; Spillane, Halverson & Diamond, 2004; Spillane, 2006). Gronn (2003)'e göre lider-izleyici düalizmi eğitim kurumlarındaki gerçeği

yansıtmamaktadır. Liderlik durağan bir sembolizmden öte yüksek etkileşimli, açık, anlık ve akışkan bir yapı sergilemektedir.

Bütünlük, kurumsallaşma ve akışkanlık dağıtılmış liderliğe açıklık getiren bazı önemli kavramlar arasındadır (Bennett vd, 2003; Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003; Spillane, 2006; Tian, 2011). Bu kavramlardan ilki olan bütünlük liderlik kapsamının bulunduğu noktanın ötesinde olmasını ifade etmektedir. Bu çerçevede öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar topluluklara lider olabilirler. Kurumsallaşma kavramı, dağıtılmış liderliğin kültür ve günlük rutinelere uyum sağlamasını sağlayabilmektir. Akışkanlık da izleyiciler ve liderler arasındaki sınırların belirsizliğini ifade etmektedir. Liderlik kavramı belirli rollerden ve resmi konumdan ibaret olmayıp uygulamalar ile ortaya çıkmaktadır (Tian, 2011).

Okul müdürleri ve okuldaki diğer yöneticilerin sorumlulukları eğitim liderlerinden beklentilerin sürekli artmasına paralel olarak artmaktadır. Bu durum sorumlulukların okuldaki diğer kişilerle paylaşılmasını sağlamaktadır (Fullan ve Hargreaves, 1996). Bu çerçevede liderler öğrencilerin çeşitli ve farklı talepleri ile diğer gereksinimlerini karşılamak için eğitim kurumlarında daha demokratik ve işbirlikçi düzenlemeleri sağlamak durumundadır (Bechaum ve Dentiht, 2004). 21.yy'da bilgiye dayalı toplumlarda karizmatik bir okul liderinin liderliği tek başına üstlendiği çağların geride kalmasıyla (Katzenmeyer ve Moller, 2013) etkili, başarılı ve çağın gereksinimlerini karşılayan bir okulun yalnız okul müdürü tarafından gerçekleştirilen uygulamalar bütünü ile sağlanamayacağı söylenebilir (Spillane, 2006). 21.yy'da hesap verilebilirlik ile okul liderliği bireysel bir olgu olmaktan çıkarak ilişkisel bir olgu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bundan dolayı eğitim kurumlarındaki liderlik yaklaşım ve uygulamaları okuldaki paydaşların tamamının liderlik kapasitelerinin geliştirilmesine imkan vermektedir (Bechaum ve Dentiht, 2004). Böylece okulun tüm paydaşların işbirliği içinde çalıştığı ortak bir yaşam alanı olması, liderliğin ise tüm bu üyelere yayılabilecek bir davranışlar bütününe dönüşmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Fullan, 2002'den akt. Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Dağıtılmış liderlik eğitim kurumlarında farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenleri grup olarak ya da bireysel düzeyde görevlendirerek yetki ve sorumlulukları resmi ya da gayri resmi olarak öğretmenlere devrederler (Tian, 2011). Bu aşamada dağıtılmış liderlik öğretmenliği liderlik kapsamı içerisine alarak profesyonel bir okul kültürü oluşturur (Bangs ve Frost, 2012). Okul müdürünün dağıtılmış liderlik uygulamaları aracılığıyla öğretmen liderliğini geliştirmedeki bu önemli rolü onları okul kültürünün değerli bir parçası haline getirmektedir. Öğretmen liderliği okul reformunun bir parçası olarak öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunur. Bu durumun sonucu olarak da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıların sağlanacağı söylenebilir (Mangin, 2005).

Öğretmen liderliği ile dağıtılmış liderlik birbirleri ile bağlantılı kavramlar arasındadır. Karar verme süreci, okul politikalarına katkıda bulunma, mesleki gelişim, toplum ve aile ile ilişkiler, stajyer öğretmenler için rehberlik, öğretmenler arası ilişkiler, öğretim ve değerlendirme ile okul gelişim süreci ve geliştirme planları gibi hususlar öğretmen liderliği kapsamında vurgulanan öğeler arasındadır (Greenlee, 2007'den akt . Kıranlı, 2013). Dağıtılmış liderlik ile doğrudan ilişkili olan bu kavramlar aynı zamanda öğretmen liderliği alanyazınında da bulunmaktadır. Bu nedenle dağıtılmış liderlik ile öğretmen liderliği kavramları birbirleri ile yakın ilişkili kavramlardır (Kıranlı, 2013; Harris, 2003). Naicker ve Mestry (2013)'nin de belirttiği üzere, öğretmen liderliği kavramı dağıtılmış liderliğin sınırlarının genişlemesi ile ortaya çıkmaya başlayan kavramlardan biridir.

Dağıtılmış liderlik anlayışı ile okul yöneticilerinin talep ve işlemlerinin azalacağı düşünülse de aslında yapılan araştırmalar bu durumun böyle olmayabileceğini hatta bunun tersinin yaşanabileceğini göstermektedir. Öğretmenlere çabalarına dair yapıcı geribildirim verilmesi, okuldaki paydaşların tamamının liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi ve öğretmen liderlerin koordine edilmesi vb roller dağıtılmış liderlik anlayışının yeni rolleri arasında bulunmaktadır (Leithwood vd, 2007).

Öğretmen liderliği kavramının gelişmesi ile okul yönetiminin rolleri yeniden tanımlamasına gereksinim duyulmuştur. Öğretmenlik asırlarca özerk ve yüksek düzeyde bireyselleşmiş bir

meslek olarak görülmüş ve eğitim kurumlarının da değişim süreçleri yavaş gerçekleşmiştir (Lortie, 1975'den akt. Mangin, 2005; Cuban, 1990). Fakat öğretmen liderliği öğretmenlerin daha aktif roller üstlenmelerini sağlar, öğretmenlerin normlarına ve okulların mevcut kültürüne karşıt durumlar oluşturur (Mangin, 2005). Öğretmenlerin liderliği onların güç ve etkilerini artırır, fakat bu durum geleneksel yönetim için tehditlere neden olabilir. Öğretmenlerin rollerinde farklılaşmalar olması ve daha fazla işbirliği yapmaları okulun mikropolitik yanında ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarında farklılıklara sebebiyet verebilmektedir (Ann Weaver, 1993'den akt. Lashway, 1998). Bunun nedeni öğretmenlerin yönetimden uzak, izole bir biçimde çalışma düzeninden uzaklaşarak yönetim ile eşit düzeyde çalışma olanaklarına sahip olmalarıdır. Bu sayede öğretmenler katılımcı bir çalışma düzenine geçerek okul yönetiminin altında değil okul yönetimi ile eşit düzeyde güç yapısının bir parçası haline gelir. Böylece öğretmen liderliği ile okul yönetiminin sürdürmecisi ya da geleneksel liderlik anlayışlarından uzaklaşarak öğretmenlerin eğitim kurumlarında daha aktif rol almalarına olanak sağlanmış olur (Ann Weaver, 1993'ten akt. Lashway, 1998). Okulda yalnızca yönetim kademesinde bulunanların liderlik yapması öğretmenlerin ise yalnızca izleyici olarak tanımlanması öğretmenlerin eğitim kurumlarına sağlayacağı katkıyı azaltmakta ayrıca öğretmenlik mesleğinin de statüsünü düşürmektedir (Helterbran, 2010). Bu nedenle öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki yaşamları gelişirken okul yöneticilerinin de bilgi repertuarı ve davranışları gelişmektedir. Eğitim kurumlarındaki yöneticiler öğretmenlerin artan mesleki yeterliliklerini desteklemezse kendi etkilerinin de tehlikede olduğunun farkında olmalıdır. Bunun nedeni öğretmen liderliğinin hiyerarşiden öte mesleki uzmanlık aracılığı ile gelişmesidir (Ann Weaver, 1993'den akt. Lashway, 1998). Okul müdürlerinin öğretmenlere bakış açılarını geliştirerek öğretmenleri akranları olarak görmeleri ve öğretmenlerin sınıf dışında da katkı sağlama potansiyellerini artırmalıdır (Bechaum ve Dentiht, 2004).

Eğitim kurumlarında okul müdürlerinin öğretmen liderliğini olumlu ya da olumsuz düzeyde etkilediği yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Sheppard, Hurley ve Dibbon, 2010; Leithwood ve diğerleri, 2007; Mangin, 2007; Barth, 2001; Suranna ve Moss, 2000).

Okul müdürleri ğretmen liderliğini destekleyerek bir anlamda kendi iş yüklerini de azaltmaktadır. Eğer okul müdürleri ğretmen liderliğini desteklemez, bürokratik ve hiyerarşik yönetime ağırlık verir, öğretmenlerin düşünce ve görüşlerini nemsemezse öğretmenlerin liderlik potansiyelleri engellenmiş olur (Suranna ve Moss, 2000). Naicker ve Mestry (2013)'in Soweto (Güney Afrika)'daki ilkokullarda yaptıkları araştırma sonucunda okullarda geleneksel liderlik uygulamalarının günümüze kadar sürdüğü, okul müdürleri, hiyerarşik yapılar, otoriter liderlik stillerinin baskın olduğu bir yapı ile karşılaşmıştır. Bu durumun da dağıtımcı liderlik ile karar verme uygulamalarının ortaya çıkmasını engellediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının incelendiği in'de yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre in'in okul bağlamı ve okul müdürlerinin yetkilendirme stratejileri olmak üzere iki ana faktör üzerinde durulmuştur (Tian, 2011). Bu faktörlerden ilki okullardaki baskın hiyerarşi ve aşırı bürokrasinin öğretmenlerin sorumluluk almalarına engel olmasıdır. İkinci husus ise okul müdürlerinin öğretmenleri yeterli düzeyde yetkilendirmede gereken hassasiyeti göstermemeleridir. Araştırmanın bu sonuçları okul müdürlerinin liderlikten uzak bir yapı sergileyerek daha çok idareci sıfatıyla çalışmalarına neden olmaktadır. Administrative style (İdareci tip) olarak adlandırılan bu okul müdürleri idari ve yönetsel işlere gereğinden fazla önem vermekte okulda paydaşlarla ilişkiler, kâğıt işlerinin yapılması ve ziyaretçilerin karşılanması gibi işleri temel almaktadır. Bu geleneksel liderlik uygulamalarının ğretmen liderliğinin önündeki en büyük engellerden biri olduğu söylenebilir (Tian, 2011). Sheppard, Hurley ve Dibbon (2010)'un yaptıkları araştırma sonuçlarına göre dağıtılmış liderlik öğretmenlerin istek ve moralini artırarak liderlik kapasitelerini güçlendirmektedir. Okul yöneticilerinin destek, etkileşim ve bilgi seviyeleri ile ğretmen liderliği arasında belirgin bir ilişki olduğu belirtilmiş ve müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin tek başına yetersiz kalacağı ifade edilmiştir (Mangin, 2007). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler başta olmak üzere diğer paydaşların katılımina izin vermeyen ve öğretimsel lider olarak tek başına hizmet eden okul müdürleri eğitimin amaçlarına ulaşmasında yetersiz kalmaktadır (Pate, James ve Leech, 2005). Bu çerçevede okul

müdürlerinin rolleri liderlere liderlik yaparak (Harris ve Lambert, 2003'den akt. Naiker ve Mestry, 2013) yeni liderler için gereken ortamı sağlamak olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmada öğretmen liderliği ile ilişkisi ele alınan diğer bir değişken ise okulların öğrenen örgüt olma durumlarıdır. Okulun yapısal ve kültürel özellikleri öğretmen liderliğinin gelişmesinde önem taşımaktadır (Jackson, Burrus, Bassett ve Roberts, 2010). Okul merkezinde öğrenmenin temel alınması belirtilen faktörler arasında araştırmacılar tarafından en çok değinilen faktörler arasındadır (Barth, 2001; IEL, 2011; Jackson vd., 2010).

Örgütsel öğrenme kavramı ise kolektif adanmışlık ile bir araya gelen bir grup insanın ortak amaçları gerçekleştirmek için amaçları sürekli olarak gözden geçirmesi, gereken değişiklikleri yapması, etkin ve etkili yollar araması olarak tanımlanabilir (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995). Farklı bir tanımlama ile örgütsel öğrenme, organizasyonun verimlilik ve çıktılarını sistematik ve doğrudan geliştirerek organizasyonun etkili faaliyetlerini gerçekleştirme yeteneğini geliştirren aşamaların tamamı olarak tanımlanabilir (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015).

Öğrenme, eğitim kurumlarında artık bireyler ile sınırlı kalmayıp bunun da ötesinde sosyal olarak paylaşılan zekâ ve ortak eylem yoluyla oluşturulan süreçler olarak açıklanmaktadır. Okullar öğrenen örgüt olarak işlev görmekle kendi uygulamalarını geliştirmek için sürekli araştıran ve kendi öğrenmesini düzenleyen okullar olarak dışsal düzenlemelere bağımlı olan okullardan ayrılırlar (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015). Okullar öğrenen topluluklar olarak değişme ve öğrenmeden yararlanarak hataların tekrarlanmasının önüne geçmiş olurlar. Bu çerçevede öğrenme hızı, okulların gelişme ve yenilik potansiyelleri ile performanslarının göstergesi olarak kabul edilir (Fullan, 2002; Kurland ve Hasson-Gilad, 2015; Leithwood vd., 1995'ten akt Kurt, 2016, s. 10).

Örgütsel öğrenmenin eğitim kurumlarının kurumsal, öğretmenlerin de bireysel gelişimine katkıda bulunduğu yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Bu araştırmanın kapsamı arasında yer alan öğretmen liderliğinin örgütsel öğrenmeden süreçlerinden etkilenme düzeyleri, öğretmen liderliğini nasıl desteklediği üzerinde durulmuştur. Öğretmenler eğitim

kurumlarının örgütsel öğrenme süreçlerine dâhil olarak kapasiteleri ile mesleki bilgi ve yeterliklerini geliştirerek okulun ve öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilirler (DuFour, DuFour, Eaker ve Karhanek, 2004). Öğretmenlerin profesyonel öğrenen topluluklarda paydaşların okul etkinliklerine katılmalarını teşvik etme, uygulamalarda mükemmelliği arama, okul gelişimine katkıda bulunma ve öğrenci öğrenmesini kolaylaştırma gibi hususlarda etkili bir biçimde davrandığında liderliklik yapabilirler (Jackson vd., 2010, Eaker, Dufour ve Dufour, 2002). Pate vd (2005)'ne göre liderlik ve öğrenmenin mesleki uygulamalar ile bir araya getirildiği eğitim kurumlarında öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin arttığı belirtilmektedir. Bu yapıdaki eğitim kurumlarında öğrenciler, öğretmenler, okullar ve veliler ve okulun diğer paydaşları lider olarak okul çalışmalarına dâhil olabilirler. Veliler, öğrenciler, müdürler ve öğretmenler yeni sorular ortaya koymak ve var olan sorunlara çözüm bulabilmek için verilerin çözümlenmesine yardımcı olurlar. Devamlı olarak gerçekleştirilen müzakere, yansıtma ve araştırma faaliyetlerinin bir sonucu olarak okuldaki işbirlikçi eylemlerde artış meydana gelir. Bu yapıdaki eğitim kurumlarındaki eylem ve roller okulda işbirliği, kolektif sorumluluk ve daha geniş katılımın varlığını göstermektedir (Pate vd., 2005). Öğrenen okullarda araştırma, öğrenme ve yansıtıcı aşamalar temel alındığından bu okullarda öğretmen liderliği desteklenmektedir.

Yukarıda belirtilen literatür dikkate alındığında bir ülkenin eğitim sisteminin yenilenmesi sürecinde okulların yapısal özelliklerinin, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve öğretmenlerin gayretinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Kazakistan'da da eğitim sisteminin reforme edilerek geliştirilmesi yönünde ciddi çabalar harcanmaktadır. Bu bağlamda Kazakistan'daki okulların öğrenen okul olma düzeylerinin, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve öğretmenlerin liderlik davranışları ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin çabalarının önünde okulun yapısından veya yönetiminden kaynaklanan kurumsal engeller veya teşvik ediciler ortaya çıkarılmalıdır. Bu çalışma bu amaca yönelik olarak, okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve okulun öğrenen örgüt olma durumunun öğretmen liderliğini nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin mevcut durumun ortaya konması ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

1.3.Araştırmanın Problem Cümlesi

Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği düzeyleri nasıldır ve bu değişkenler arasında ilişki var mıdır?

1.4.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda öğretmen liderliği, öğrenen okul ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları nasıldır?
2. Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda öğretmen liderliği ile öğrenen okul ve okul müdürlerinin liderlik stilleri arasında ilişki var mıdır?
3. Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda öğrenen okul ve okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmenlerin öğretmen liderliğini açıklamakta mıdır?
4. Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda öğretmen liderliği, öğrenen okul ve okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Eğitim düzeyi,
 - c. Kıdem,
 - d. Görev türüdeğişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.5.Önem

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ortaokulların örgütsel öğrenme durumu ve öğretmenlerin öğretmen liderliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Literatürde, okul müdürlerinin liderlik stillerinin okullardaki öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin tutumları ve okul özelliklerine ilişkin birçok konuda çalışma bulunmaktayken, okul müdürlerinin okulun bütünsel bir örgüt olarak öğrenen bir örgüt haline gelmesine ve öğretmenlerin öğretmen liderliği özellikleri göstermesine etkisine ilişkin araştırmaların sayısının ve ortaya çıkan araştırmaların sonuçlarının halen yeterli olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okulların öğrenen örgüt niteliklerine sahip olması ve öğretmenlerin öğretmen liderliği göstermesine etkisi konusunda yurt dışında yapılmış sınırlı sayıda araştırma mevcut iken Kazakistan’da bu üç konunun birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu eksikliğin giderilmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın halen hızlı bir değişim ve gelişim süreci içerisinde olan Kazakistan’ın eğitim sistemi için oldukça önemli bulgu ve sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Çünkü okul müdürleri liderlik özellikleri göstererek okullardaki değişimin öncülüğünü yapabilirler. Diğer yandan liderlik literatüründe okulların artık hiçbir kişinin tek başına üstesinden gelemeyeceği kadar çok ve çeşitli sorunlarla karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Bu durumda okulda sadece müdürün liderlik yapması yeterli değildir. Okullarda herkes liderlik özellikleri göstermelidir. Bu bağlamda da ön plana çıkan konulardan biri öğretmen liderliğidir. Kazakistan’daki okullarda öğretmenlerin öğretmen liderliği özelliği gösterme durumları Kazakistan okullarının gelecekteki başarısının oldukça hayati öneme sahip bir etmen olduğu söylenebilir. Araştırmada ele alınan diğer konu olan öğrenen örgüt ise, okulların hem kendini yenilemesi hem de topluma katkısını en üst düzeyde sağlayabilmesi açısından hayati bir öneme sahiptir. Okullar öğrenme kapasitelerini geliştirerek kendini yenilemeli ve sürekli geliştirmelidir. Tüm bu üç değişkenin de Kazakistan eğitim sisteminin gelişmesi açısından yukarıda belirtilen nedenlerle önemli olduğu ve bu kapsamda yapılacak çalışmalar için önemli bir bilimsel bilgi altyapısı sağlayacağı umut edilmektedir.

1.6.Varsayımlar

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları okul müdürlerinin liderlik stili, okuldaki örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için yeterlidir.
- 2) Öğretmenlerin araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru olarak cevaplayacakları varsayılmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, kullanılan ölçek ve toplanan verilerle sınırlıdır.

1.8.Tanımlar

Lider: Lider, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyen ve eyleme sevk eden kişidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 375).

Örgüt: İnsanlar ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelip örgütlenmeleri ile oluşan toplumsal sisteme örgüt denir (Başaran, 1996: 21).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Lider ve Liderlik Kavramları

Liderliğin akademik olarak alanyazında yer alması yeni olsa da liderlik insanlık tarihi boyunca insan ilişkilerinde sürekli kullanılagelen bir kavram olmuştur. Kökeni 1300’lü yıllara dayanan “Lider” kelimesi ile kökeni 1800’lü yıllara dayanan “liderlik” ile ilgili 3000’den fazla çalışma bulunmakta olup 350 farklı tanımlamanın yapıldığı ortaya çıkmıştır (Fairholm ve Gronau, 2015: 1). Fakat liderlik kavramı 20.yy’dan itibaren kullanılmaya başlanmıştır.

Değişen şartlar ile birlikte kavramların kullanım alanları da değişmekte bu durum yapılan tanımlara yansımaktadır. Lider ve liderlik kavramları üzerinde herkesin uzlaştığı geçerli bir tanım bulunmamaktadır. Bu nedenle kavramla ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009, s. 3).

Sosyal yapılarda kurucu unsurlardan biri olan lider kavramında lider sosyal yapı içerisinde diğer insanlardan farklı özelliklere sahiptir. Sosyal grup içerisinde belirtilen özellikleri nedeniyle öne çıkan bir bireyin lider olabilmesi için diğer grup üyeleri tarafından kabul görmesi gerekir. Liderlik kavramının doğuştan ya da sonradan kazanılan bir yetenek olup olmadığı tartışmalı bir husustur. Farklı düzey ve biçimlerdeki yapılanma ile takipçiler ve yönetim arasındaki ilişkide belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Liderler, kişilerin değer yargılarını, arzularını, isteklerini değiştirerek bireysel hareketlerin doğrultusunu farklı

bir yöne çekebilen insanlardır. Liderlerin duruşları, tavırları, fikirleri onların takipçilerinde içsel bir motivasyon sağlamaktadır (Allix, 2000, s. 9). Liderlik, insanların çoğu tarafından kolay kazanılan bir statü olarak değerlendirilse de liderliğin kendine özgü özellikleri bulunmakta ve zorlu bir saygı ile sorumluluk ölçütü olarak değerlendirilmektedir.

21.yy'da değişimin hız kazanmasıyla rekabet koşulları da ağırlaşarak lider ve liderlik kavramının önemini artırmıştır. Ekiplerin başarısı liderlerin başarısına paralel olarak artmaktadır. Bundan dolayı liderlik kavramının ekip yönetimi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi araştırılması gereken konular arasındadır (Yılmaz, 2021).

Lider, örgütteki işlemlerin iyileştirilmesi ve nasıl yapılması gerektiğine dair öngörü ve vizyonu ile çalışanlara ilham veren bir bireydir. Bununla birlikte liderler çalışanların vizyonlarını genişletmekte, onlarla iletişim kurmakta ve çalışanların kendilerinin bile tahmin edemeyeceği seviyelerde görev almalarını sağlamaktadır (Slater, 2001: 30). Stogdill (1974'ten akt. Aydın, 1986, s. 21)'e göre liderlik, bir topluluğun eylemlerinin yönlendirilerek sürdürülmesi için oluşturulan hareket ve fikir birliğidir.

Liderlik ekip performansını etkileyen faktörlerden biridir (Bradley ve Hebert, 1997: 339). Liderlik bir monolog olmayıp bir diyalog olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2004). Bundan dolayı liderler de ekip oyuncularını olarak değerlendirilir ve çalışanların aktif katılımları ile başarılı bir performans sağlanabilir. Ekip çalışmalarında etkin rol oynayan liderlerin, liderlik tarz ve yaklaşımları açısından önemli bir noktada oldukları söylenebilir. Bu çerçevede üzerinde durulması gereken asıl nokta nasıl ve ne tarz liderlik özelliklerine sahip bireylerin seçileceğidir (Yılmaz, 2021).

2.2.Liderlik

Leadership (liderlik), leader (lider), to lead (liderlik etmek) kelimeleri işaret, yön, yol anlamlarındaki “lead” kelimesinden türetilmiştir. Lead kelimesinin kökeni seyahat etmek, yola çıkmak anlamlarındaki “leaden”e; lider de Yunanca'da “hemegon”, Romalılarda da “dux” sözcüğüne karşılık gelmektedir (Aldair, 2005, s. 66). Anglosakson lisanındaki

denizcilikte de “rota” anlamına gelen lider; yol göstermek ve öncülük etmeyi ifade eder. TDK (Türk Dil Kurumu)’ ye göre ise lider, şef, önder kelimelerine karşılık gelir (TDK, 2021). Fakat lider kelimesinin günlük hayatta daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

Her dönem ve çağda farklı anlamlara gelebilen liderlik kelimesi toplumları etkilemekte ve çağın gerekliliklere göre en karizmatik, en akıllı ve en bilgili kişiler lider olarak tanımlanmaktadır. Liderlik kelimesi eski dönemlerde cesaret ve güç anlamlarına gelmekteyken, 21.yy’da modernleşmeye bağlı olarak liderlik özellikleri arasında bilgi ve yetenek bulunmaktadır.

Yöneticilik ve liderlik kavramları birbirine benzeyen kavramlar gibi algılansa da aralarında net bir ayrım bulunmaktadır. Takipçileriyle aralarındaki güven bağına ve etkileme gücüne sahip olan liderlik kavramına karşılık yöneticilik statü ve makamın bireye sağladığı gücü otorite olarak kullanmaktadır (Güçlü, 2016: 1-2).

Liderliğin iş performansının ve çalışanların verimliliğinin artırılması için onlara yol gösterme, koçluk yapma, görevlerini anlamalarına yardımcı olma gibi rollere sahip olduğu bilinmektedir. Liderlik araştırmaları giderek daha belirgin bir hale gelerek ekip çalışması ve interaktif çalışma ihtiyacı ile gelişmekte olan ekip üyeliği liderliğinin rolü her geçen gün ihmal edilmektedir. Fakat yine de organizasyonlarda ekip çalışmasını temel alan çalışma grupları artarak liderlik kavramına daha fazla önem verilmektedir (Van Ginkel ve Van Knippenberg, 2014: 94).

21.yy’da liderlik tanım, araştırma ve uygulamaları bir dizi değişimlere uğramıştır. Alanyazında lider, liderlik ve liderliğin geliştirme uygulamaları ile anlayışlarında ortak bir tanım bulunmamasına rağmen liderlikle ilgili köklü değişiklikler yaşanmıştır (O’ Connell, 2014, s. 184).

Liderlik kavramının geçmişten 21.yy’a kadarki geçirdiği süreç incelendiğinde liderliğin yönetim ve davranış alanyazınının merkezi ve önemli bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze doğru liderlik incelendiğinde, kavramın örgütsel davranış ve yönetim literatürünün önemli ve merkezi bir parçası olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar kavramın farklı tanımlarını da oluşturmaktadır. Kavram ile

ilgili yapılan araştırma sayısı fazla olmakla birlikte araştırmacılar liderlik kavramını genel olarak ilgi duydukları alanlara ve kendi bireysel bakış açılarına göre tanımlamıştır (Yukl, 1989, s. 251-252).

Liderlik ile ilgili alanyazında bulunan tanımlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir (Cooper, 2003, s. 16):

- ✓ Tead (1935) liderliğin arzu ve istekler doğrultusunda ortak hedeflere ulaşmak için ortak hareket eden çalışanları etkileyen faaliyetlerden oluştuğunu ifade etmiştir.
- ✓ Heinrich (1951) ise liderliğin iş performansının denetlenmesi için yöntem ve işleri organize eden bir sistem olduğuna değinmiştir.
- ✓ Lindergren (1954) de lideri farklı biçimlerde çalışanları etkileyen, tavsiye veren, danışmanlık yapan, kontrol eden, özel ve iş yaşamlarında onlara yardım eden birey olarak tanımlamıştır (Akt. Ünsar, 2016: 17).

Liderlik kavramını birçok farklı açıdan inceleyen araştırmacıların üzerinde uzlaştığı ortak nokta liderlik kavramının geleneksel pradiğmalar ve teoriler çerçevesinde geniş bir perspektifle incelenmesi ve tanımlanmasıdır (Chiu, Dansereau, Seitz, Shaughnessy ve Yammarino, 2013, s. 798).

Dubrin (1978'den akt. Başaran, 1989, s. 68) de liderliği amaçlara ulaşılabilmesi için bireylerin şartlara göre problemlerin çözümü ve yönlendirilmesi aşamasında üstlenilen sorumluluk olarak açıklanmaktadır.

Pagonis (1992, s. 120)'e göre liderlik amaçlara ulaşmak için belirleyici, etkili ve tutarlı uzmanlık ve empati kurma gibi edimler ile çalışanların yönlendirilmesini içermektedir. Liderlik aşamaları arasında organizasyonun bir arada tutulması, organizasyonu meydana getiren kimlik, beklenti, hedefler, planlanmış süreçler gibi detaylı ve rasyonel olarak belirlenen faaliyetlerin yönlendirilmesi ile organizasyonun geleceğinin planlanması olarak belirtilmiştir.

Koçel (2014, s. 668)'e göre liderlik farklı koşullar altında organizasyonun hedeflerinin gerçekleştirilmesi için bir bireyin diğer bireylerin edim ve süreçlerini yönetmesi ve etkilemesidir.

Katz ve Kahn (1978'den akt. Erçetin 2000, s. 7)'a göre liderlik, bireyleri verimliliğin artırılması ve daha çok gayret göstermeleri için teşvik etmektir.

Eren (2012, s. 461)'e göre liderlik, planlanmış amaçlara dair bir takım kurulması ve takımın yönetilmesi için bilgi ve yeteneği içermektedir.

Bennis ve Nanus (1985'ten akt. Çağlar, 2004 s. 96)'a göre liderlik etkinlik, eğilim ve düşünceleri etkileyen bir yol gösterme aracıdır.

Liderlik ile ilgili yapılan açıklamalar ve ortaya konulan fikirler liderliğin üç hususuna odaklanmaktadır. Bu hususlardan ilki liderliğin bu statüyü üstlenen kişi açısından bir görev olmasıdır. Liderlik, bir organizasyonda süregelen bir etkinliktir. İkinci husus, kendi talepleri ile liderler tarafından etkilenen ve liderlerin astları olarak tanımlanan diğer bireyleri kapsamaktadır. Bundan dolayı, astlar liderliği olanaklı görerek liderlerin otoritesini meşru hale getirmektedir. Son olarak liderliğin amacı, lidere bağlı grup ya da kişilerin belirlenen hedeflere yönelik olarak yönlendirilmeleridir (Go and Je, 2015, s. 1).

Liderlik, organizasyondaki grubun amaçlarına ulaşmak için paylaştıkları değerlerin, bireysel ya da grup olarak çabalarının düzenli ve daha rahat olabilmesi için yapılan işlemlerin tamamını kapsamaktadır; örgütteki bireylerin amaç ve görevlerinin tekrar edilmesi, sisteme tekrar düzen verilmesi, yükümlülüklerin yeniden dağıtımı ve çizilmesidir. Lider, organizasyon tarafından belirlenen amaca ulaşmak için süreç ve eylemleri belirleyerek diğer bireylerin bu aşamalara uyum sağlaması için onları organize ve teşvik eden bireydir (Berson vd., 2006, s. 579).

Okulda öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma ya da evde çocuk yetiştirme olarak da açıklanabilecek olan liderlik tarzlarının diğer liderlik tarzlarından üstün ya da zayıf olduğu söylenemez. Bir kuruluş ya da firmaya iyi bir biçimde uyum sağlayan liderlik tarzı, organizasyonun kültürüne, lider ve çalışanların birbirleri ile etkileşim yöntemlerine ve organizasyonun işlevsel yönlerine bağlıdır (Yılmaz, 2021).

Liderlik, gereken koşulların oluşması ile örgütsel ya da kişisel amaçların gerçekleşmesi için bir bireyin diğer bireyleri etkilemesi ve güdülemesi süreçlerinden meydana gelmektedir. Belirtilen süreç çalışanlar, lider ve koşullar arasındaki ilişkileri meydana getiren durumları belirtmektedir (Koçel, 2014).

Klasik ve çağdaş liderlik yaklaşımları yüzyıllar boyunca tartışılmış ve 21.yy'da her iki liderlik tarzının da örgütlerin çoğunda tercih edildiği görülmüştür. Liderlik türleri incelendiğinde bazılarının yaratıcı düşünceyi daha fazla desteklediği, bundan dolayı yeniliğe daha açık olduğu görülmektedir (Ünsar, 2016, s. 109).

Liderlerde aranan özellikler incelendiğinde iyi bir liderde bulunması gereken ilk özellik etik davranışları benimsemesidir. Örgütsel açıdan daha fazla başarıyı etik davranışlar gösteren liderler göstermektedir. Etik yapı daha sağlıklı ve güvenilir ilişkilerin oluşmasına imkân vermektedir (Carlson ve Perrew, 1995, s. 830). Etik liderlik kavramında sadakatli olmak, özverili olmak ve verilen sözlerin tutulması gibi değerleri her birey ortaya koyamayacağından liderlik için belirtilen hususlar önem taşımaktadır (Hermond, 2005, s. 4). Liderlik bir bakımdan da liderlik yapan bireyin taşıdığı özelliklerden çok liderin çabaları ve ortaya çıkan sonuçların organizasyon tarafından onaylanarak beğeni ile karşılanmasıdır. Limpibunternng ve Johri (2009, s. 331)'e göre liderlerin görevleri aşağıda belirtilmiştir:

- İnsanlara örnek olma, öğretme, teşvik etme,
- Eylem ve vizyon planı oluşturma ve aktarma,
- İşleyiş performansını artırma,
- Ortak amaçlar etrafında örgüt ya da takım kurma,
- Yetkilendirme ve görev atama işlemleri yapma,
- Kriz yönetimi,
- Kaynak temin etme ve yönetme.

Liderlik; sosyoloji, halkla ilişkiler, yönetim, işletme vb alanlarda sürekli olarak değerlendirilen ve geçerliliğini yitirmeyen bir kavramdır. Liderlik kavramının kapsamını geliştiren hususlar arasında bireyin güçlendirilmesi, becerilerin geliştirilmesi zorunluluğu,

kalite ve verimlilik artışı, farklı yapılarda bulunan iş gücü yönetimi, küreselleşme, ahlaki bakış açıları ve davranışların değişmesi ile yaratıcılık ve değişimin teşvik edilmesidir (Kara, 2021).

2.3.Liderliğin Özellikleri

Liderler, nesnel bilgi ve mantık ile hareket eden liderlik ettiği kişilerin görüş açısını geliştiren ve onlarla aralarındaki bağı güçlendiren, ahlaki ve insani değerlere duyarlı, iletişim becerileri ve ikna kabiliyeti güçlü, zihinsel ve sosyal yeteneklere, renkli bir kişilik ve farklı bir derinliğe sahip bireylerdir (Fındıkçı, 2009, s. 62).

Organizasyonların amaçlarının gerçekleştirilmesinde liderlik önemli bir noktada bulunmaktadır. Liderlerin örgüte katkıları, sahip oldukları nitelikler ve örgüt üzerindeki etkileri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Bolat vd, 2014, s. 181):

Liderler;

- Çalışanların başarısını benimseyerek mutlu olurlar.
- Bir mesajın sahibidir.
- Bir değişimin aktörüdür.
- İzleyenlerde adanmışlık ve heyecan duygusu yaratır.
- Katılımcı yönetim ve demokratik kültürün geliştirilmesine önem verir.
- Örgütte bir vizyoner olarak yön belirleyicidir.
- İş tutkunudur.
- Kendilerine olan güven ve inancı kaybetmezler.
- İnsan sevgisine sahip ve insanlar arasındaki ilişkiyi yönetebilen kişilerdir.
- Verimlilik ve performansı izleyerek artırılmasını sağlarlar.
- Çalışanların iş hayatları ile özel hayatları arasında denge kurmalarına yardım ederler.
- Örgüt içerisinde oluşturduğu kültürü zenginleştirir.
- Öğretici, yol gösterici ve yönlendiricidir.

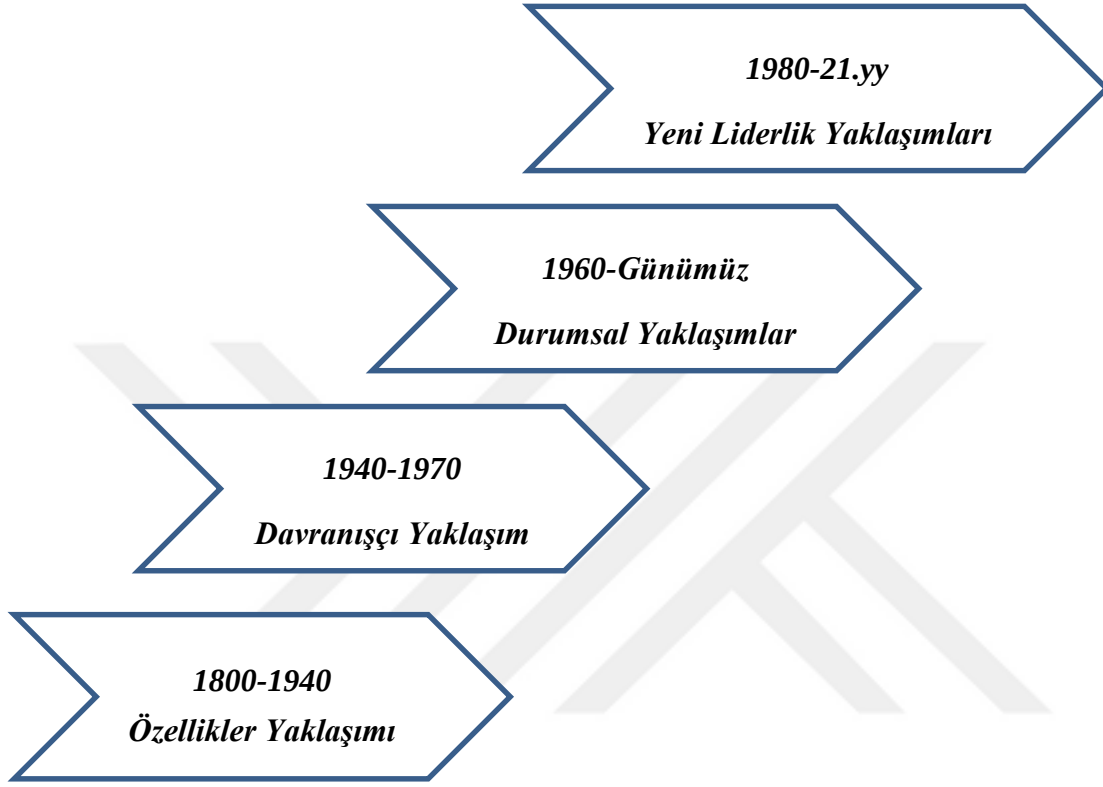
- Örgüt yapısını verimliliği artıracak biçimde değiştirip geliştirmelidir.
- Motive edici özellikler taşınmalıdır.
- Ekip kurarak ekip çalışmalarına değer vermelidir.

Liderler, belirtilen özelliklerle birlikte örgüt ve örgütün çevresini iyi analiz ederek örgütteki bireyleri tanımalı, onların kendilerini ifade etmeleri için uygun ortamı sağlamalı, hızlı ve etkili karar vermeli, umutsuzluğa düşmemeli, risk alabilmeli ve zamanını iyi kullanabilmelidir (Kara, 2021).

21.yy'da değişen şartlar, teknolojik ve toplumsal gelişmeler liderlik kavramının anlam ve içerik bakımından farklılaşmasını sağlamıştır. Bu gelişmeler bireyin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal durumunu da şekillendirerek algıların farklılaşmasına neden olmaktadır. İhtiyaçlar çerçevesinde toplumsal yapıdaki belirtilen değişime ayak uydurabilen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Özkan, 2016, s. 616).

2.4.Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramı geçmişten 21.yy'a kadar sürekli araştırılan bir kavram olmuş ve bu konuda farklı teori ve yaklaşımlar öne sürülmüştür. Ortaya konulan bu teorilerle liderliğin tanımı, lider olarak tanımlanan kişilerin diğer bireylerden ne gibi farklı özelliklerinin olduğu, liderlerin ortaya çıkışları, davranış biçimleri, izleyenlerini nasıl etkiledikleri gibi birçok konu üzerinde durulmuştur (Koparal ve Özalp, 2013, s. 106). Bu durum liderlik ile ilgili yapılan araştırmaların çeşitlenmesi, zenginleşmesi ve sürdürülebilirliği üzerine faydalı çalışmaların yapılmasını sağlamıştır.



Şekil 1.Liderlik Yaklaşımları Dönemleri

Wu F. Y. (2006); The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan, University of the Incarnate Word, ABD, s. 21..

2.4.1.Özellikler Yaklaşımı

Liderlik kavramının nereden geldiği ve liderlerin hangi özellikler taşıması gerektiği konusu üzerinde uzun zamandır tartışılan bir kavram olsa da kavram ile ilgili farklı bakış açısı ve görüşler belirtilmiştir. Aristo, kişilerin liderliğe doğuştan ulaştığını, sonradan lider

olunamayacağını ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar da Aristo gibi bazı kişilerin yönetmek, bazı kişilerin de yönetilmek için doğduğuna inanmıştır. (Hoy ve Miskel, 2015, s. 378).

20.yy'ın ilk yarısında popüler hale gelen liderlik kavramı ile teorisyenler farklı görüşler belirtmişlerdir. Belirtilen yüzyılda büyük adam düşüncesi ortaya atılmış liderliğin yalnızca doğuştan olabileceği, bu özelliklerin de sonradan kazanılmasının mümkün olmayacağı ifade edilmiştir. Buna göre doğuştan bu özelliklere sahip olmayan bireyler lider olamayacaktır. Fakat yapılan araştırmaların ardından büyük adam düşüncesi güncellenmiş ve özellikler yaklaşımı ortaya konmuştur (Burian, 2014, s.262; Aslan, 2019, s. 12).

21.yy'da liderlerin hangi yetenek, kişilik ve fiziki özelliklere sahip olması gerektiği üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Özellikler teorisi liderlerin sahip olduğu özelliklerin gruptaki diğer bireylerden hangi yönde farklılaştığı üzerinde durmaktadır. Özellikler teorisinin eleştirildiği noktalar arasında dış çevre etkilerinin lider özelliklerinden farklı olması, lider ile onu takip eden üyeler arasındaki ilişkinin yetersiz kalması, örgütlerin her biri için farklı olabilecek liderlik özelliklerinin bulunması, farklı örgüt yapıları ve şartlar için tek bir lider özelliğinin belirlenmesinin imkânsız olmasıdır (Gürer, 2019, s. 17).

Bu yaklaşım genel olarak incelendiğinde bireyin sahip olduğu kişisel özellikler arasında bulunan tanınırlık yakışıklılık/güzellik, boy, zekâ, çevredeki konum gibi özellikler bireyin liderliğe olan uyumunu gösteren özellikler arasında bulunmaktadır (Arabacı, 2019, s. 12).

2.4.2.Davranışsal Yaklaşım

Özellikler yaklaşımının ortaya çıktığı ve tanındığı ilk zamanlarda liderlik ile ilgili farklı görüşler de belirtilmiştir. Liderliğe yönelik görüşlerin artmasına paralel olarak daha derin çalışmalar yapılmış ve farklı yaklaşımlar ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan bu araştırmalar Özellikler Yaklaşımının tek başına liderliği açıklamakta yeterli olmadığını göstermiş, eğitim bilimciler liderliğin farklı yönlerini sorgulamaya başlamıştır. Yapılan araştırmalarda liderlerin davranışları ve davranışlarla ilgili araştırmalar liderlerin özelliklerinden daha fazla irdelenmeye başlanmıştır. Liderlik incelemeleri Davranışsal Yaklaşım bağlamında

değerlendirilerek liderlerin başlıca özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Çelik, 2013, s. 10-11; Fındıkçı, 2020).

Davranışsal yaklaşım liderlerin başarılı olmasında etkili olan hususların liderlik esnasında ortaya konan davranış ve tutumlardan oluştuğunu belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre liderlik, kişisel özelliklerden bağımsız olarak bireysel eylemlerden oluşmaktadır. Farklı bir ifade ile liderlik genellikle kişilerin rol davranışıyla şekillenmektedir (Güney, 2020, s. 161).

Davranışsal Yaklaşımda liderlerin takipçileri karşısında sergiledikleri davranışlar liderlerin özelliklerinden daha önemlidir. Bu yaklaşım, liderlerin etkinliğini belirli ölçütler doğrultusunda belirlemektedir. Bu ölçütlerden bazıları, amaçları belirleme biçimi, kurumiçi haberleşme, yetki devrini kullanma durumu, kontrol ve planlama faaliyetlerini nasıl yerine getirdiğidir (Küçüközkan, 2015, s. 88).

Davranışsal Yaklaşım, liderliğe ilişkin uygulamalı araştırmalar neticesinde hızla yayılım göstermeye başlamıştır. Yapılan araştırmalar farklı liderlerin tarzlarının belirlenmesi ve bu tarzların ortaya koyduğu etkilere yoğunlaşmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda farklı davranışsal yaklaşım modelleri geliştirilmeye başlanmıştır. Bu modellerden bazıları Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmaları ile Blake-Motun'un yönetim tarzı matrisidir (Gün ve Aslan, 2018, s. 218).

1945 yılında Ohio Eyalet Üniversitesi iş araştırmaları bürosu çalışanlarının yaptıkları araştırma liderlik rol-davranışlarının boyutlandırılmasında etkili olmuştur. Bu araştırma farklı iş kollarını kapsayarak liderliğe ilişkin davranışlarda 1800 boyutun geliştirilmesini sağlamıştır (Gün ve Aslan, 2018, s. 218; Haq ve Anwar, 2018, s. 181). Boyutların analiz edilmesinin ardından davranışlar dört türde modellenmiştir. Bu modeller; yüksek düzey yapıyı kurma-yüksek düzey anlayış, yüksek düzey yapıyı kurma-düşük düzey anlayış, düşük düzey yapıyı kurma-düşük düzey anlayış ve yüksek düzey anlayış-düşük düzey yapıyı kurmadır (Çoban, 2019, s. 16).

Ohio State liderlik modeli ise anlayışın yüksek, yapı kurmanın düşük düzeyde olduğu durumlarda izleyici ve liderler arasındaki iletişim çerçevesinde gerçekleşerek kararlar lider ve takipçilerle birlikte alınmaktadır. Fakat anlayışın düşük, yapı kurmanın yüksek düzeyde

olduğu durumlarda lider davranışlarının tek taraflı iletişim seviyesinde sergilendiği ve kararların lider tarafından yalnız başına alındığı ifade edilmektedir (Çoban, 2019, s. 16).

Blake-Mouton'un yönetim matrisi-liderlik modeli liderlikle ilgili bir diğer yaklaşımdır. Teksas Üniversitesi araştırmacılarından Jane Mouton ve Robert Blake'nin gerçekleştirdiği çalışmaların sonucunda lider davranışlarının insanlara yönelik ve görev-üretim olmak üzere iki boyutu olduğu belirtilmiştir (Eren, 2017, s. 36). Bu matriste insana yönelik ve görev-üretim anlayışlarını sergileyen liderlerin iyi liderler olduğu ifade edilmiştir. Bu çerçevede değerlendirilen liderlerin görev-üretim olan uzaklıkları o yöneticilerin durumunu ortaya koymaktadır (Gün ve Aslan, 2018, s. 219).

Blake ve Mouton yaklaşımında liderler iki boyut üzerinde durmaktadır. İlk boyutta liderler çalışanların ilgi, gereksinim, duygu-düşüncelerine önem vermektedir. İkinci boyut olan görev-üretimde ise lider çalışanları kontrol ve gözetim altında tutmakta ve otokratik tarzı yönetim yaklaşımı olarak benimsemektedir. Belirtilen iki boyut da birbirleri ile ters orantılı olmakla birlikte en iyi liderlik takım liderliği olarak öne çıkmaktadır (Çoban, 2019, s. 15).

Davranışsal yaklaşıma dair yapılan araştırmaların birçoğunda liderlerin davranış biçimleri üzerinde durulmuştur. Davranışsal yaklaşımın eleştirilen yanı ise liderlerin içerisinde bulundukları durumların göz ardı edilmesidir. Araştırmalarda liderlerin yalnızca görevlere ve çalışanlara yönelik davranışları incelenmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde araştırmaların liderlerde aranan davranışlara yönelik bulgularının yetersiz kaldığı ve başka bir yaklaşımın geliştirilme gerekliliği üzerinde durulmuştur (Bulut ve Meydan, 2018, s. 226).

2.4.3.Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık yaklaşımına göre liderlerin stilleri izleyenlerin davranışları ile olgunluk düzeylerine göre belirlenmekte ve bu durum değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenler ve diğer çalışanların görevlerini gerçekleştirirken farklı olgunluk seviyesinde bulundukları görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken sınıf yönetimi, öğretim becerileri, alan hâkimiyeti gibi farklı konulardaki

olgunluklarının farkında olduklarından öğretmenlerin her biri için iletişim ve ilgi biçimleri değişebilmekte bunun sonucunda da farklı liderlik davranışları ortaya çıkabilmektedir (Uğurlu, 2017, s. 178).

Durumsallık yaklaşımı, iyi ve tek yönetim tarzını savunan davranışçı yaklaşımdan duruma göre farklı yönetim tarzlarını savunmasıyla farklılaşmaktadır. Durumsallık yaklaşımında liderleri izleyenler belirlemektedir. Diğer liderlik yaklaşımlarında liderlerin davranışları ve özellikleri ön planda iken durumsallık yaklaşımında liderlere, izleyenlerin sahip olduğu özellikler ortam hazırlamakta ve izleyenlerin olgunluk seviyeleri liderin lider olarak belirlenmesinde ön plana çıkmaktadır (Gültekin, 2012, s. 19).

2.5.Modern Liderlik Yaklaşımları

2.5.1.Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderliğin açıklanmasından önce değişim ile dönüşüm kavramlarının açıklanmasında fayda vardır. Bu kavramlar her ne kadar birbirlerine benzerlik gösterebilirler de dönüşüm daha köklü ve kapsamlı bir değişimi ifade etmektedir (Kahya, 2020). Yeni değerler ve büyük dönüşümlerin olduğu 21.yy'da geleceğe dair belirsizlikler ortaya çıkmakta bu durum yeni liderlere gereksinim duyulmasına zemin hazırlamaktadır. Değişim hızına uyumun en hızlı olduğu liderlik tarzı olan dönüşümcü liderlikte liderler bireysel destek sağlama, ilham verici motivasyon (telkinle güdüleme), entelektüel istek uyandırma ve idealleştirilmiş etki (karizma) özellik ve davranışlarına sahiptir (Çelik ve Eryılmaz, 2006). Dönüşümcü liderlik, eylemlerin normal durumdaki ile değişim durumundaki liderlik özelliklerini incelemektedir. Organizasyonlarda oluşan değişimlerde lider var olan işleyişi sorgulama, üyelere moral verme, üyelerin eyleme geçmesini sağlama, vizyon oluşturma gibi görevleri gerçekleştirmektedir (Karip, 1998, s. 443). Karizmatik olarak dönüşümcü liderlik, üyeleri entelektüel biçimde teşvik ederek onların duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak örgütte vizyon ve misyon farkındalığını kazandırmaktadır. Bu sayede üyeler örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutmaktadır (Bass, 1990, s. 21).

Aydın Turan (2019)'a göre dönüşümcü liderlerdeki özellikler arasında güdüleme becerisi, etkili iletişim, risk alma, cesaret, kararlılık ve değişim bulunmaktadır. Cömert (2004)'e göre ise dönüşümcü liderler belirsizliklerin belirleyicisi, izleyenlerde entelektüel açıdan uyarıp güdülemeye sahip, değişimin temsilcisi, cesur, risk alabilen, sorgulama, düşünme, analitik becerilere sahip, yalın ve açık, ileri görüşlü, amaç odaklı, yaratıcı, değişim sağlayıcı ve yeniliklere açık olmalıdır.

Dönüşümcü liderler sadece risk alan, sorgulayan ve düşünen bireyler değildir, bununla birlikte yaptıkları ile izleyenlerde bazı düşünceleri oluşturabilen bireylerdir. Bu liderler kişisel gelişime ve girişimciliğe uygun bir ortam yaratırlar ve enerji düzeyleri yüksektir (Çelik, 1998). Kolektif ve demokratik bir girişim olabilecek fikir ve vizyonların oluşumuna katkı sağlayabilirler. Değişim aşamalarında örgütteki üyelerin katılımını teşvik ederek katılımcı ya da direktif olarak rol üstlenebilirler (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, astlarında doyum ve memnuniyet duygusunun oluşmasını sağlar. Dönüşümcü liderlerin davranışları doyum, ekstra gayret ve etkililik üzerinde güdüleyici bir etkiye sahiptir. Doyum, etkililik ve ekstra gayret dönüşümcü liderlik ile paralel bir artış göstermektedir (Karip, 1998, s. 450). Dönüşümcü lider, örgütte izleyici ve lider arasındaki etkileşime odaklanarak çalışanların somut bir hedeften öte bir vizyona yönelmelerine katkı sağlar. Dönüşümcü lider, amaçların üyelerin beceri ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması, özgüvenlerinin artırılması neticesinde gerçekleşeceğinin farkındadır (Erkuş ve Günlü, 2008).

2.5.2. Vizyoner Liderlik

Örgüt üyelerini etkileyerek onların harekete geçmelerini sağlayan vizyoner liderlik, vizyonların oluşturulma ve aktarılma yeteneğidir. Bu liderlik biçiminde ya hep ya hiç şeklinde karar alan lider buluşlarıyla kendisini geliştirir. Küresel ve sezgisel olarak olaylara bakarak daha objektif yaklaşır (Çelik, 1997). Bununla birlikte farklı bir bakış açısı sergileyen lider gelişmeleri ve olayları yorumlama, gözlemlene becerisine sahiptir. Bu sayede örgütü geleceğe taşıyarak vizyonu ile izleyenlere ışık tutar. Vizyoner liderlikte değişim lideri

korkutmaz (Babil, 2009). Vizyoner liderliği benimseyen yönetici belirsizliklere yönelik tahminlerde bulunarak örgütün başarıya ulaşması için bir vizyon oluşturmali ve vizyona ulaşmak için stratejiler geliştirerek tehditleri fırsata çevirmelidir. Lider; değişim ve gelişime açık, çalışanlara motivasyon kaynağı olan, onların sürece dahil olmalarını sağlayan, eğitimin gerçekliğine inanarak eğitim sonucunda alınacak faydanın bilincinde olan ve yeniliklere uyum sağlayabilen bir bireydir (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Vizyoner liderlik; özgürlük, kardeşlik, adalet gibi geniş bir çerçevedeki ortak değerlerden meydana gelmektedir. Bu liderlik biçimi örgütsel gelişme ve dönüşümü gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Küreselleşme ile birlikte çevreye uyum sağlamayı amaçlamaktadır (Acar, 2016, s. 20).

Manning ve Robertson (2002)'a göre vizyoner liderlik beş boyuttan oluşmaktadır (Aksu, 2009, s. 104):

1. Vizyonda iletişim.
2. Fikir çeşitliliği.
3. Farklı konular; mükemmel kültür gelişimi, iletişim ağı ve takım çalışması.
4. Kişilerarası konular.
5. Bireysel özellikler.

Vizyoner liderliğin mücadeleci ve hırslı olma, öğrenmeye açık olma, risk alabilme, olaylara çok yönlü ve farklı bakabilme, gelişim ve yeniliğe açık olma, zamanı iyi bir şekilde yönetme, adaletli olma, sezgisel davranabilme, süreci yapılandırma, olası ihtimalleri fark etme, stratejik ve etkili düşünebilme, muhakame yapabilme gibi farklı özellikleri bulunmaktadır (Bulut ve Uygun, 2010). Hedeflerin belirsiz olması amaçlara ulaşmayı zorlaştıracadığından vizyoner liderlerin örgüt hedeflerini kesin bir biçimde ortaya koyması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi mevcut durumun objektif biçimde ortaya konulması ile mümkündür. Hedeflerin net olarak belirlenmesi ile izleyenler ortak hedef ve amaçlar etrafında birleşmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken řey hedeflerin çalışanların tamamı tarafından benimsenmesini sağlamaktır (Eranił, 2014).

Çelik (1997)'e göre vizyoner liderliğin üç temel rolü bulunmaktadır: Yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak... Yolu görmek; liderlerin geleceği görerek sezgisel yetenekleri ile

vizyon haritaları çizmeleridir. Yolda yürümek; liderlerin amaca ulaşmak için çizdiği haritada ve gördüğü yolda yani belirlediği vizyona doğru yol kat edebilmesidir. Yol olmak ise liderlerin oluşturdukları vizyon ile farklı yollar bulması, sezgileri ve fikirleri ile izleyenlere yol olabilmesidir.

Değişim ve gelişimden en çok etkilenen örgütlerden biri de okullardır. Bundan dolayı okul müdürünün güçlü bir vizyona sahip olması gerekmektedir (Mavioğlu, 2014). Eğitim teknolojileri ve öğretim yöntemlerindeki hızlı gelişim ve değişimler bunlara ayak uydurabilecek ve çalıştıkları örgüte farklı bir bakış açısı getirecek stratejik kararlar alabilen vizyoner liderleri gerekli kılmaktadır (Acar, 2016; Öztürk, 2008). Okul müdürlerinin vizyon sahibi olması okulun geleceği açısından oldukça önemlidir. Yöneticilerin tamamında olduğu gibi okul müdürlerinin de vizyon sahibi olması gerekmektedir. Vizyon ve misyon örgüt için ortak değerler taşıyan kavramlardır. Bir örgütün misyonu yöneticinin vizyon sahibi olmasıyla yakından ilgilidir (Başaran, 2016).

2.5.3.Öğretimsel Liderlik

Bu liderlik, eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini temel almaktadır (Sevinç, 2019). Batılı ülkelerde 1970'li yıllardan beri gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde ortaya çıkan bir kavramdır. Program ve öğretimin eşgüdümlemesi ile kontrol edilmesini temel almaktadır (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010). Bu liderlik, öğretim programlarını etkili bir biçimde uygulayan, okul müdürlerine ve öğretmenlere uygun çalışma ortamı sağlayan, öğrencilerde yeterli bilgi ve becerileri edindirmeyi hedefleyen, amaçların belirlenmesi ve paylaşılmasını üstlenen liderlik türüdür (Sağır, 2015).

Bununla birlikte öğretmenlerle birlikte hareket ederek öğretimsel faaliyetlerin tamamını içeren ve bu faaliyetleri gerçekleştiren, örgütü başarıya götüren liderlik stillerinden biridir (Summak ve Şahin, 2013).

Okul müdürlerinin başarısı için gereken süreç ve davranış biçimlerinden oluşan öğretimsel liderlik, öğrenme ile birlikte öğretim programları, çalışan, erişkin, çocuk psikolojisi ile ilgili

de yüksek düzeyde anlama ve bilgi becerisi gerektirir (Yılmaz ve Kurşun, 2015). Öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulamaya konması ile etkili öğretim liderliğinin temel koşulu, öğretim programlarına hâkim olmaktır. Okul müdürlerinin okul programı hakkında bilgi olması ve programa hâkim olması öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretimsel düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı öğretimsel lider, eğitim kurumunun öğretim programını düzenlemek ve değiştirmek amacı ile bilgi kaynaklarını incelemelidir (Gülbahar ve Özdemir, 2019; Kış, 2013).

Tanrıöğen (2000)'e göre öğretimsel liderlik davranışları altı boyutta incelenebilir:

- 1- Öğretimi ve öğretmeni geliştirme: Eğitim faaliyetlerini ve öğretmenlerin gelişimini destekleyecek çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır.
- 2- Öğretimsel iklim geliştirme: öğretim aşamasındaki kişiler için verimli, geliştirici, rahat, güvenli ortamları kapsamaktadır.
- 3- İletişim becerileri: Etkili iletişimi kapsamaktadır.
- 4- Öğretimi denetleme: güvenilir koşullardaki önlem, dönüt ve değerlendirmeleri kapsamaktadır.
- 5- Amaç tanımlama: personelin sorumlulukları, misyon ve amaçların belirlenmesini kapsamaktadır.
- 6- Öğrenci gelişimini izleme: öğrenci verimliliğinin izlenmesi ve bu aşamayı etkileyen faktörlerin tamamını kapsamaktadır.

Bergman (1998) öğretimsel liderlik davranışlarını çalışanlarla program geliştirmek için çalışmak, program geliştirme ve uygulamalar için kaynak toplamak, programın etkisini incelemek ve program geliştirmeyi değerlendirmek olarak sınıflandırmıştır (Ünal ve Çelik, 2013). Chell'e (1995)'e göre ise öğretim liderlerinin sahip olduğu özellikler vizyon oluşturma ve vizyonu davranışa dönüştürme, destekleyici bir ortam oluşturma ve eğitim kurumlarında yapılan işlerin nasıl ilerlediğini bilme ve bilginin harekete geçirilmesidir (Ayık ve Şayir, 2014). Keşan ve Kaya (2011) da liderlerin sahip olması gereken özellikler arasında saygı-sevgi içerisindeki hoşgörü, cesur ve kendinden emin bir duruş ile demokratik

davranışlar bulunmaktadır. Öğretimsel liderlikte liderlerin kararlarında yalnızca kendi takdirini kullanma, baskıcı, kuralcı davranışları istenmeyen özellikler arasında bulunmaktadır.

Okullarda müdürler ve öğretmenler sürekli etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Okul müdürlerinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenler ile olan etkileşimlerinde sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar arasında öğretmenlerin memnun, istekli, verimli ve doyum içerisinde çalışmalarına, kurum ile özdeşleşmelerine ortam sağlamak, öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermek ve kurumlarına olan bağlılıklarını artırmak bulunmaktadır (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019). Örgütlerin tamamında olduğu gibi eğitim kurumlarında da örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Bundan dolayı okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarında bulunurken bazı sorunlarla karşılaşabilmektedir (Sağır ve Emişoğlu, 2013). Lider, eğitim kurumunda devamlı olarak problemlerle karşılaşabilir fakat problemlere çözüm bulmalıdır. 21.yy'daki gelişmeler okul ve eğitimi etkilediğinden farklı problemlerin yaşanması olasıdır. Okul müdürlerinin belirtilen sorunlara çözüm bulması gerekmektedir (Karakaya, 2018).

2.5.4.Etik Liderlik

Örgütlerin faaliyetlerindeki doğru ve yanlış yönlerin sınırlarının belirlenmesinde etik ilkeler etkili olmaktadır (Sever ve Atik, 2019). Etik ilkeler çerçevesinde hareket eden bir lider de personeller için davranış çerçevesi belirleyerek iyiyi ve kötüyü, haklıyı ve haksızı, doğruyu ve yanlışını birbirinden ayırmak için sınırlama ve kurallar oluşturmalıdır (Turhan, 2007).

Etik liderlik, kişilerarası ilişkiler ve yürütülen eylemler aracılığıyla izleyicilere örnek olma, ilkelerden taviz vermeme, demokratik değerlere sahip olma, önyargılardan uzak olma, yaptıkları ve söylediklerinde uyumlu olma, samimi, güvenilir olma, çalışanları hor görmeme gibi özellikleri bulunan liderlik türüdür (Akbaş, 2019; Erten, Bayraktar ve Açmaz, 2017; Eser, 2018; Yılmaz, 2006). Etik liderliğin diğer liderlik türlerine göre daha hafif, daha yumuşak olduğu düşünülse de aslında bu liderlik türünde gerekli olan otorite her durumda

kullanılır, örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde çalışanlar zorlanabilir (Emirbey, 2017).

Ahlaki değerlerle bütünleşen ve karakter konusuna odaklanan etik liderliğin karakteri temel alması bireysel özelliklerin önemli olduğunu göstermektedir (İskele, 2009). Etik liderlik; örgütte nelerin olup bittiğini, yöneticilerin diğer bireylerle olan ilişkilerini, yöneticinin görevlerini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken özellikleri, yöneticilerde etik olarak bulunmaması gereken özellikleri, yönetici karakterinde hangi eylemlerin bulunduğu gibi konularla ilgilenmektedir (Greenfield, 1999).

Etik lider; bireysel beklenti ve hırslardan uzak duran, bilinçli yapılabilecek yanlışlardan uzak duran, oluşabilecek yanlışları önlemeye çalışan, karşı taraftan herhangi bir beklentisi ve çıkarı olmadan sorumluluklarını yerine getiren liderdir (Güler, 2017). Bir örgütte liderin amacı istek ve hırsları doğrultusunda belirlenirse bu istek ve hırsları örgütsel amaçların ötesine geçer ve örgütteki tüm çalışanlar bu amaçlar için çalışır. Bu durumun önlenmesi liderlerin etik davranış sergilemeleriyle mümkündür (Yılmaz, 2006). Topuzoğlu (2009)'na göre etik lider; güven, otorite, bilgi ve amaca sahip olmalı, örgütteki tüm bireylere karşı adil olmalı ve eşit davranmalıdır. Karar alma aşamalarında gerekli bilgiye sahip olmalı, kararları diğer üyelere aktarmalı ve sorumluluğunun farkında olarak aldığı kararların arkasında durmalıdır.

Toplumun etkin ve en önemli kurumlarından biri olan eğitim kurumlarında okul müdürlerinin bazı etik değerlere sahip olması ve bu değerlerden taviz vermeden değerleri takip etmeleri gerekmektedir (Acar ve Kaya, 2012). Etik liderlik; birtakım etik ilke ve değerlere sahip olduğundan özellik kuramı ile bütünleşmektedir (Tayfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013). Eğitimde etik ve liderlik kavramları birbirleri ile bütünleşen kavramlardır, birbirlerinden ayrı düşünülemez (Uğurlu, 2009).

Okul müdürlerinin etik liderlikleri dört boyutta ele alınmaktadır: Karar vermede etik, iletişimsel etik, iklimsel etik ve davranışsal etik (Yılmaz, 2006). Karar vermede etik; hayatlarının her anında karar vermek durumunda kalan bireylere doğru karar verebilmeleri için okul müdürlerinin etik değerler ile yol göstermeleridir (Kaçay, 2015). İletişimsel etik;

unsurlarını koruma ya da değiştirme gücüne sahip olan liderlerdir (Derin, 2003). Ekonomik, toplumsal ve çevresel değişimlerden etkilenen örgütlerin zaman içerisinde yeni ve farklı gereksinimleri olabilir. Örgütler belirtilen değişime uyum sağlayabilmek için kültürel değerlerini de güncellemelidir. Bu değerleri örgüt içerisinde değiştirecek kişi de kültürel liderdir. Kültürel lider, bulunduğu örgüt kültürünü anlayıp bunu doğru bir biçimde analiz edebilen bireydir (Akgl, 2019).

Kültürel liderlik var olan kültürü muhafaza etme ve yeni bir kültür oluşturma olmak üzere iki aşamadan oluşur. Mevcut olan kültürün korunması çatışma sebeplerini azaltma, örgütteki kültürlerarası bölünmeleri engelleme, motivasyonu canlı tutma ve amaçlara göre yönlendirmeden oluşur. Yeni kültür oluşturma ise kişisel özellikleri kullanma, izleyenlerle bütünleşme ve onları etkileme ile eski kültürü zayıflatarak yenisini oluşturma biçimindedir (Geylani, 2013).

Eğitim kurumlarında da diğer örgütlerde olduğu gibi bir kültür oluşmakta ve okul müdürlerinin okul kültürünün oluşumunda belirgin rolleri bulunmaktadır. Eğitim kurumlarındaki kültürel liderlikte temel amaç okul kültürünün işlevsel ve güçlü olmasını sağlamaktır. Okul müdürleri, okulu içindeki çevreye göre şekillendirip geliştirir. Bununla birlikte okul kültürünü okul dışına, toplumsal kültürü de okul içine taşır. Bu aşamada kültürel taşıyıcılık, denge kurma ve kültürel seçicilik gibi bazı roller sergiler (Ay, 2014). Kültürel lider olan okul müdürü, eğitim kurumunda en iyisini yapmak için grupta paylaşılan değerleri, normları artırma, yeni alışkanlıklar oluşturma gibi bazı düzenlemeler yapar. Okul kültüründeki değerler zaman içerisinde gelenek halini alır ve okulda bürokrasinin dışına bireyler kendi davranışlarını düzenleyerek süreç kendiliğinden gerçekleşmiş olur (Gedikoğlu, şahin ve Bykelbaşi, 2004).

Okul müdürü; okulun başarı ve başarısızlık durumundan, okul programlarının yönetiminden, öğrenme ortamının sağlanmasından ve okul kültürünün oluşturulmasından sorumludur. Okul müdürü kültürel liderlik vasfı taşıyan bir lider olarak öğretmenlere okul misyon ve kültürünü benimsetir. İdari görevlere ek olarak okul yaşamının kültürel devamlılığını sağlayarak okul kültürünü canlı tutar (ek, 2011). Okul kültürünün güçlendiren bir başka

faktör de okulda güven ortamının oluşturulmasıdır. Okulda güven ortamını oluşturan ise kültürel lider vasfına sahip olan okul müdürüdür (Özer ve Atik, 2014).

Yıldırım (2001) okul müdürünün kültürel liderlik ile ilgili sorumluluk ve görevlerini başarıyla gerçekleştirebilmesini paylaşılan bir vizyon oluşturulmasına bağlamaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin bulundukları okulda ortak bir amaç edinmeleri için onları ortak bir vizyon etrafında toplar, amacın en iyi şekilde gerçekleşmesi için onları örgütleyebilir. Bununla birlikte okul müdürü okul kültürünün oluşması için ödüllendirme sistemi geliştirebilir.

2.6.Öğretmen Liderliği

Eğitimden ve okullardan beklentilerin her geçen gün artması eğitimcileri bu taleplere karşılık verebilmek gibi zorlu bir görevle karşı karşıya bırakmaktadır. Eğitim sistemleri ve okullar hem artan taleplere karşılık vermek hem de misyonlarını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli reform çabaları içine girmişlerdir. Bu reform çabalarının yöneldiği önemli odak noktalarından biri öğretmenlerdir (Kurt, 2016).

Liderlik özellikleri bireyin yaptığı işe, yere ve bulunduğu konuma göre değişmektedir. Örnek vermek gerekirse öğretim liderliği, öğretmen liderliği, eğitim liderliği gibi. 21.yy'da eğitim kurumlarında dönüşüm ve değişimin devam etmesiyle bilgi teknolojisi olanakları artmış öğretmenler okulda önemli kararlar alma ve stratejilerde merkezde bulunma konumunda olduğundan öğretmen liderliği kavramı ön plana çıkmıştır. Bundan dolayı problem çözme yeteneğine sahip, hedeflenen alışkanlık, tutum, beceri ve bilgilerini davranışa dönüştüren, bilim dünyasındaki kuralları kullanan, anlayabilen, yorumlayabilen ve öğrenmekten öte bulan kişiler öğretmen liderliği özelliklerine sahiptir (Can, 2006, s. 349-363).

21.yy eğitim sisteminde başarının elde edilmesi için öğretme ve öğrenmenin odak noktasında bulunan, alınan kararları hemen uygulayabilen öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Eğitim kurumlarında lider olarak yalnızca okul müdürlerinin bulunmaması

anlayışı ve işin uygulama noktasında bulunan öğretmenlerin liderliği de gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Carnegie Forum, 1986; Dimock & Mc Gree, 1995; Livingston, 1992). Önceden takım çalışması içinde uygulayıcı rolünden öteye gitmeyen öğretmenler 21. yy'da daha fazla önem kazanmaya başlamış ve okulun başarıya ulaşabilmesi için öğretmen liderliğine olan ihtiyaç gün geçtikçe artmıştır. Bu liderliğin etkili olmasının yollarından biri de okulda görevli olan lider öğretmenlerin meslektaşlarına göre değişime açık ve daha istekli olmaları gerektiğidir (Can, 2006, s. 349-363).

Literatürde öğretmen liderliğine dair çok çeşitli tanımlamalar bulunmamaktadır. Bu liderlik türündeki baskın görüş öğretmen kalitesini ve öğrenci potansiyelini artırma üzerine kuruludur. Bu durum öğretmen liderliğinden öte iş ortamında bütünleşme, mesleki ve işbirlikçi alanda gelişimin önemi üzerinde durmaktadır (Devaney, 1987; Dimock & Mc Gree, 1995). Öğretmen liderliği etkili olarak uygulandığında okulun akademik başarısının önemli ölçüde artacağı düşünülmektedir. Lider konumunda olan öğretmenlerden neler istendiği okul müdürleri tarafından açıkça ortaya konmalı ve bu istekler doğrultusunda eğitim liderliği bütünleşecek öğretmenler ve okul müdürleri tek bir liderlikte bir araya gelerek okulun başarısı artacaktır (Moller, 1999).

Eğitimin gelişmesi ve değişmesi öğretmen rollerinin de değişmesine neden olmaktadır (Cranston, 2000). Eski rolleri güncellenerek yeni roller elde eden öğretmenlerin faaliyet alanlarına göre rolleri de çeşitlenmektedir. Harden ve Crosby (2000)'e göre, öğretmenlerin üstlendikleri roller, planlayıcı, model olma, kaynak geliştirici, değerlendirici, kolaylaştırıcı ve bilgi teminatçısı olarak belirlenmiştir. Koç (2006) ise bunlara öğretmenlerin sorumluluk almalarını destekleme, onların yönetime katılmalarını sağlama, öğrenciler arası işbirliğini teşvik etme, öğrencilerin özgün öğrenmelerini planlama ve onlara rehberlik etme gibi rolleri eklemiştir.

Çakmak (2011)'a göre öğretmenlerin üstlendikleri birçok rol bulunmaktadır. Bu roller arasında kişisel gelişim, bilgi aktarımı, rol model olma, rehberlik bulunmaktadır. Tecrübeli ve profesyonel öğretmenler bilgiyi oluşturan, düzenleyen ve dağıtan olmakla birlikte koçluk

yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, motivasyon sağlama gibi rolleri de üstlenmektedir (Zepp, 2005).

2.6.1.Lider Öğretmenlerin Roller

Öğretmen liderliği okulda yeniden yapılanma fikrinin dayanaklarından biridir. Liderlik türlerinde güç merkezlerin yalnızca birinde toplanmaz. Liderlik tüm öğretim kadrosuna dağıtılmış yani bölüşülmüş durumda olmalıdır (Muijs ve Harris, 2006). Beycioğlu (2009)'na göre öğretmen liderliği kavramı okul gelişim fikri ve okuldaki yeniden yapılanma süreciyle ilişkilendirilmelidir. Literatürde lider öğretmenlerden beklenen sorumluluk ve roller arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Harrison ve Killion (2007)'a göre lider öğretmenlerin rolleri öğrenci, değişim katalizörü, veri hazırlayıcı, okul lideri, mentör, öğrenme kolaylaştırıcısı, sınıf uygulamaları destekçisi, öğretim ve müfredat uzmanı ile kaynak sağlayıcı olarak açıklanabilir. Harris ve Muijs (2005) ise lider öğretmen rollerini; yakın ilişkiler kurma rolü, bağdaştırmacılık rolü, katılımcı liderlik rolü ve aracılık rolü olarak dört alt başlıkta sınıflandırmıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012)'na göre lider öğretmenler okulda bazı formal ve informal roller üstlenmelidir. Silins ve Mulford (2004) de lider öğretmenlerin formal roller üstlendiklerinde liderlik rollerinin de güçlendiğini formal rolleri ile birlikte informal roller üstlendiklerini de belirtmiştir. Burgess ve Bates (2010)'e göre lider öğretmenlerin rolleri aşağıdaki dört kategori altında ele alınmıştır:

- 1) Lider öğretmenler kaynak sağlayıcı ve iyi birer dinleyicidir. Onlar için güven teşkil etmek önemlidir. Okulda herkesle sürekli iletişim halindedirler.
- 2) Lider öğretmenlerin amaçları etkili bir öğretim-eğitim gerçekleştirmektir. Müfredatları geliştirerek öğrencilerine yeni öğrenme fırsatları yaratır ve meslektaşlarına mentörlük yaparlar. Başarılı uygulamalardan haberdar olmak isterler.
- 3) Materyal seçimlerinde fikirlerini paylaşırlar ve yapılması gereken işleri planlarlar.
- 4) Meslektaşlarına önerilerde bulunurlar.

Barth (1999) ise öğretmen liderliğinin performans ölçümünde, hedef davranışlar belirlenmesinde ve müfredat hazırlanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Beycioğlu (2009) literatürdeki sınıflamalara göre yaptığı değerlendirme sonucunda geleneksel öğretmen ile lider öğretmenin rollerini karşılaştırmıştır. Buna göre geleneksel öğrenenler günü kurtarıcı işlerle uğraşmakta lider öğretmenler ise uzun vadeli amaçlar belirlemektedir. Geleneksel öğretmenlerin rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıyken lider öğretmenlerin karar verme ve örgütsel faaliyetlerde de söz sahibi oldukları belirtilmiştir.

2.6.2.Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması okulun gelişim ve değişimi için etkili olarak görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamını kolaylaştırıcı uygulamalarda bulunmasıyla gerçekleşmektedir (Lambert, 2003). Lider öğretmenler öğretim uygulamalarını geliştirip öğrenci başarısı ile birlikte meslektaşlarının başarılarına da katkıda bulunurlar (Leithwood, 2003). Öğretmen liderliği örgütsel kapasitenin geliştirilmesinde, okulun çevresindeki değişimlere ayak uydurulmasında ve okulda iş birliğinin sağlanmasında etkilidir (Harris & Lambert, 2003). Danielson (2006) lider öğretmenlerin okul başarısı ve kültürünün geliştirilmesinde önemli rol oynadıklarını ifade etmiştir.

2.6.3.Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler

Öğretmen liderliğinin de okul içerisinde karşılaşılan bazı engelleri bulunmaktadır. Bu engellerden ilki okul yöneticileri ve okul kültürüdür. Formal liderlerin bulunduğu eğitim kurumlarında öğretmen liderliği daha zordur. Öğretmenliğe bakış açısı liderlik davranışlarının sergilenmesinde engel yaratabilir ve okul yöneticilerinde bir ikileme neden olabilir (Katzenmeyer ve Moller, 2009). Öğretmen liderliği boyutları literatürde farklı boyutlarda incelenmiştir. Örnek vermek gerekirse Body-Dimock ve McGree (1995)'e göre öğretmen liderliği kavramları, okul kültürü, zaman ve rol tanımları ile ilişkilendirilmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2009)'e göre öğretmenler liderlik davranışı sergilemek için

kendilerini yetersiz görmektedir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarının önündeki en büyük engeller ön yargılar, bürokrasi ve suçlama bulunmaktadır. Okul müdürlerinin birçoğu liderlik rollerini öğretmenlerle paylaştıklarında otoritelerinin sarsılacağını ve liderlik rollerinin azalacağını düşünmektedir (Murphy, 2005).

2.6.4.Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler

Literatürde öğretmenlerin liderlik davranışlarını destekleyen faktörler okul kültürü ve yapısı ile ilişkilendirilmiştir. Reeves (2008) öğretmen liderliğinin gelişimini güven, iş birliği, açık iletişim odaklı bir okul kültürü ile açıklayarak böyle bir okul kültürünün lider öğretmenler için bir fırsat yarattığını belirtmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2009) öğretmen liderliğinde okul kültürünün etkili olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre mesleki gelişim, paylaşım ve işbirliğini ön planda tutan okul kültüründe öğretmenler daha fazla liderlik davranışları sergileyebilirler. Danielson (2006)'a göre öğretmenlerin liderlik davranışlarında zaman faktörü önemli bir unsurdur. Öğretmenlere okullarda proje ve araştırma gibi farklı faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri için boşluklar yaratılması gerektiği belirtilmiştir. Can (2013) ise eğitim kurumlarında etkili bir zaman planlaması ile hem etkili öğretim hem de öğretmen liderliğinin gelişiminin sağlanabileceğini ifade etmiştir. Lambert (2003) de öğretmen liderliğinin sürdürülebilmesi, geliştirilmesi için kendilerine olanaklar sunulması ve cesaretlendirilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

2.6.5.Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi

Öğrenci öğrenmesi ile bağlantılı olan okul gelişiminde öğretmen faktörünün önemi yadsınamaz. Bu doğrultuda öğretmenlerin beceri ve bilgi düzeylerinin öğrenci başarısı ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Formal ve informal rolleri bulunan öğretmenlerin okul gelişiminde özellikle sınıf dışında gösterdikleri davranışlar önem kazanmaktadır (Danielson, 2006). Harris (2002)'a göre öğretmenler okul gelişiminde meslektaşlarını güdülemek ve başarının sağlanmasında bir değişim katalizörüdür. Murphy (2005)'e göre lider öğretmenler

öğrenci ve okul başarısının artırılmasında diğer öğretmenlere göre daha profesyonel ve çözüm odaklıdır. Harris ve Muijs (2003) göre öğretmen liderler hizmetiçi eğitimlerde yer almak, okul ile ilgili kararlara katılmak, etkili bir müfredat için etkinliklerde yer almak ve okul gelişiminde meslektaşlarının gelişimlerini artırmak gibi rolleri gerçekleştirmektedir.

2.7.Okul Yöneticilerinin Liderliği

Okullar eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler olarak eğitimin temel unsurlarını oluşturan yegâne kurumlardandır. Okullar müdürler tarafından yönetilmekte ve okulun da lideri konumunda bulunmaktadır. Okul müdürlerinin paylaşımcı bir yol izleme, amaç ve bakış açısı belirleme, uygulamada etik değerleri ön plana çıkarma, çalışanların görüş ve önerilerini dikkate alma, çalışanların kararlara katılmalarını sağlama, kurumlardaki maddi ve manevi kaynakları etkili kullanma gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Kaçay, 2015).

Okul yöneticilerinin standartlaşması ve yeterliklerini tanımlayan ve “Eyalet Okul Yöneticileri Başkanları Konseyi” tarafından yayımlanan bir raporda eğitim liderliğinin standartları ortaya konmuştur. 1996 yılında yayımlanan bu standartlar kısaca ISLLC (The Interstate School Leaders Licensure Consortium) olarak ifade edilmiştir. Raporda altı standart ortaya konmuş ve standartlar için ayrı ayrı performans, eğilim ve bilgi başlıkları yer almıştır (Arslan ve Beytekin, 2004)

1966 yılında yayımlanan ISLLC standartlarına göre okul lideri; etrafta olup bitenlere duyarlı, tutarlı ve adil, güçlü iletişim becerisine sahip, kaynakları verimli ve etkili kullanabilen, gelişime açık ve geniş görüş sahibi bireylerdir (Şişman, 2014). Okul müdürlerinin liderliği; veli, çevre, okul ve toplumsal yaşamda gösterilen etkililiğe, faaliyetlerdeki başarıya, okulun amaç ve geniş görüş anlayışını medyaya ve topluma duyurabilmeye, öğretmenleri gözlemleyip gelişimlerini desteklemeye, öğretimin kontrolünü sağlamaya ve belirlenen hedeflere bakılarak anlaşılabilir (Özden, 2008). Okul müdürleri, liderliğin öğretimsel ve yönetsel boyutlarını birlikte yürütebildikleri ölçüde başarılıdır.

Türkiye’de özellikle 2010 yılından sonra etkili okullara yönelik yapılan araştırmaların sayısında artış yaşanmıştır. Yapılan araştırmalar etkili okul ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Bu çerçevede etik liderlik davranışları (Cerit ve Yıldırım, 2017), okul liderliği davranışları (Abdurrezak ve Uğurlu, 2016), yönetici özellikleri (Arslantaş ve Özkan, 2014), okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri (Yörük ve Şahin, 2012), etkili okul bileşenleri (Gökçe ve Kahraman, 2010) ve öğretmen liderliği (Ngang, Abdullah ve Mey, 2010) gibi konularla etkili okul ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmaların bulgularına göre etkili liderlik ile okullar başarıya ulaşmaktadır (Kaçay, 2015).

Etkili, verimli ve başarıya ulaşmış okulların temelinde okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik değer, beceri ve yeterlikleri bulunmaktadır. Okul müdürleri başarıya katkı sağlamak için uygun öğrenme iklimi ve çevresi oluşturarak gereken araç-gereçleri sağlayabilir. Okullarda öğrencilerin kişilik gelişimleri için özgür düşünce, saygı, bağlılık, hayranlık oldukça önemlidir. Bu çerçevede okul çalışanlarının memnuniyeti liderliğin en önemli göstergelerinden biridir. Sonuç olarak okul müdürlerinin liderlik düzeyleri okulun hedeflerine ulaşabilmesiyle eşdeğerdir (Ata, 2015).

2.8.Eğitim Örgütlerinde Liderlik

“Öğretim liderliği” kavramı 1970’li yıllarla birlikte Batılı ülkelerin başarılı ve etkili okullarla ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretim liderliği genel olarak okuldaki müdürün, öğretmenlerin, denetim yapanların durumları ve bireyleri etkilemek için kullandıkları tutumlar ve gücü oluşturmaktadır (Şişman, 2014, s. 54). Etkili okul olarak belirlenen okullarda yapılan çalışmalarda okulun etkili olmasında liderlik faktörünün önemli olduğu görülmüştür. Bu okullarda okul müdürlerinin hangi liderlik vasıflarını taşıdıklarına dair araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Araştırmalar sonucunda öğretim liderlerinin görevleri arasında a) öğretimde başarıya değer vermek, b) uzmanlaşmak için olanak sağlamak, c) ortak çalışmayı desteklemek ve yönlendirmek, d) kişilere düşüncelerini

sormak, e) etkili öğretim için örnek olmak, f) dönüt vermek, g) öneri sunmak olarak açıklanmıştır (Çetin, 2016, s. 208).

Eğitim kurumlarında etkili bir liderlik ile ilgili Leithwood vd (2008)'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

- 1) Başarılı olan okul liderleri benzer temel liderlik becerilerini kullanmaktadır.
- 2) Okul müdürlerinin kişisel özellikleri okuldaki liderlik performansları üzerinde doğrudan etkili değildir.
- 3) Temel liderlik yeterlikleri önceden belirlenen liderlik uygulamalarından çok o anki mevcut durumun çözümü için gereken liderlik yeterliklerinin seçilerek sorunların çözümünde kullanılması ile gerçekleşir.
- 4) Öğrenci başarısını etkilemesinden dolayı etkili liderlik okuldaki sınıf ortamındaki liderliğin ardından ikinci sıradadır.
- 5) Okul müdürleri eğitim-öğretim işleyişine doğrudan müdahalede bulunmak yerine öğretmenleri güdüleyerek, çalışma şartlarını iyileştirerek ve görevlerine olan bağlılıklarını artırarak başarıda dolaylı bir etki sağlar.
- 6) Okul müdürleri dağıtımcı özellik (kararlarda oy birliğine önem verme, veli ve öğretmenleri sürece dahil etme gibi) gösterdiğinde hem öğrenci başarısının artmasına hem de okulun ilerleyişine katkı sağlamış olur.
- 7) Liderliğin paylaşılması ile ilgili uygulamalar liderliğin etkisi üzerinde rol oynayabilir ya da diğer bazı uygulamalara göre olumlu sonuçlar sağlayabilir.

Okul liderliğinde başarının elde edilmesi için okulun içerisinde bulunduğu ilişkilerin ve sahip olduğu şartların dikkate alınması gerekmektedir. Eğitim kurumları pekçok tehdit, zorluk, sınırlandırma ve fırsatla iç içedir. Okul müdürleri tarafından bu durumun iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Kamu kurumları, okulun bağlantılı olduğu özel kurumlar, okulun maddi olanakları, okulun kültürel yapısının durumu, öğretmenlerin nitelikleri ve deneyimleri, toplumun sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencilerin biyografisi gibi faktörler okulun karşı karşıya olduğu risk ve fırsatları barındırmaktadır. Okul müdürü okulun refahını

sağlamak için paydaşların tamamını değerlendirerek en üst faydayı sağlayacak planlamayı yapmalıdır (Gedikoğlu, 2015, s. 68).

2.9.Öğrenen Okul

Öğrenen örgüt kavramının Frederick W. Taylor'un bilimsel yönetimde örgütleri daha etkili hale getirmek için personellerin transfer edilmesi gerektiğine dair düşünceleri savunmasıyla yönetim alanyazınına girdiği öne sürülmektedir (Özgener, 2000:s.42). Fakat örgütlerde öğrenme kavramı esasen 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren sistem kuramı ile yönetim alanyazınına dâhil olmuştur (Çelik, 1997). 1980'li yıllara kadar pek fazla dikkate alınmayan “öğrenen organizasyon” Senge'nin yazdığı “Beşinci Disiplin” isimli kitabı ile 1990'da alanyazındaki yerini almıştır. Düren (2002, s. 134) Senge'nin, öğrenen organizasyonu, ilk kez “Beşinci Disiplin” isimli kitabında sistemli olarak incelediğini ifade etmiştir.

Senge (2014, s. 11), öğrenen organizasyonu, “kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlar” olarak tanımlamıştır. Garvin (1999, s. 55) ise öğrenen örgütü “Bilgi yaratma, elde etme ve aktarma yeteneğine sahip ve aynı zamanda davranışını, yeni bilgi ve görüşleri yansıtabilecek şekilde düzenleme yeteneğine sahip örgüt” olarak tanımlamıştır. Öğrenen örgüt, kişiyi, kişisel gelişimi temel alan ve öğrenmeyi öğrenme anlayışını rakiplerinden farklılaşmak için kullanan bir içerik taşıır. Belirtilen içerik, 21.yy'da örgütlerin en çok gereksinim duydukları pozitif sinerji oluşturma özelliğini büyük oranda desteklemektedir (Taşcı ve Eroğlu, 2004: s. 82). Eren (2001, s.132)'e göre personellerin rolü ve yöneticilerin konumuna ilişkin örgüt felsefesi; Koçel'e (2014)'e göre örgüt çalışanlarının tamamının çevrelerinden, tecrübelerinden araştırma ile farklı fikirler elde etmeleri, yeni işler yapma biçimleri ve yeni ürünler geliştirerek rekabet gücünü artırmayı; Arkan (2001: s. 472) 'a göre geleceğini sağlamlaştırmak için sürekli geliştirilen bir yapı olarak ifade edilmektedir.

Okullar öğrenen örgüt olarak açık bir amaç taşımakta, kararlara tüm çalışanlar dâhil edilmekte, alınan kararların dayanağı olmakta ve kararlar üyelerle tartışılabilmektedir (Ünal, 2006). Bununla birlikte fırsatlar yaratan, risk alabilme ve girişimcilik konusunda bireyleri cesaretlendirebilen, okulun devamlılığı için okulu etkileyen tüm konularda analiz yapabilen, ideal bir öğrenme ve öğretme ortamı oluşturan, çevresindeki gelişmeleri takip eden okullar olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2015). Öğrenen okullar; üyelerce kabul edilebilir bir öğrenme iklim ve kültürüne ortam hazırlayarak birçok krizden uzak tutan, öğrencisi ve öğretmeniyle okul içerisindeki tüm personelin başarılı olmasını ve kendini gerçekleştirmesine imkân sağlayan, öğretmenlerin birbirilerini çalışma arkadaşı olarak algıladığı hep birlikte öğrenme disiplinine ulaşmayı hedefleyen, insan kaynaklarını geliştirmeyi ön plana çıkaran, gelişmek ve değişimi gerçekleştirmek için öğrenen, her zaman ve her yerde öğrenmeyi teşvik eden ve sürekli olarak öğrenerek kendini yenileyen okullardır (Sezer, Akan ve Ada, 2007).

Geleneksel anlayıştan farklı olarak öğrenen okullarda öğretmenler öğrencilere bilgiyi aktarmaz. Onların inceleme, araştırma ve sorgulama becerileri kazanmalarını sağlar. Öğretmenler hem meslektaşlarından hem de öğrencilerinden öğrenmektedir. Çalışanların tamamı aktif öğrenme içerisinde olup öğrenme rekabete değil paylaşım ruhuna ve birlikteliğe dayalıdır. Çalışan mekanizmalar ve etkinlikler bilinçli bir biçimde ilerlemektedir (Sezer, Akan ve Ada, 2007). Eğitim kurumlarının öğrenen okula dönüşmesindeki bu önemli sistemler liderlik, strateji, vizyon, kültür ve yapı olarak ifade edilmektedir. Belirtilen faktörler olmadan okulların öğrenen okul olması olanaklı görünmemektedir.

Okulun örgüt özelliğine en uygun olan yapı öğrenen örgüttür. Okul, bilgiyi ortaya koyar ve bilgiyi en iyi biçimde yöneten bir yapı sergiler. Eğitim kurumlarından beklenen öğretmeyi değil öğrenmeyi temel almalarıdır (Çelik, 2013). Öğrenmeyi temel alan okul öğrenen okuldur. Bu okulların oluşturulabilmesi için değer ve vizyonların net bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Öğrenmeyi temel alan vizyon ve değer okulun amaçları, prosedürleri ve politikasıyla uyumlu olmalıdır. Öğrenen okulun amacı öğrendikleri sayesinde değişimi yakalamak ve sürekli olarak öğrenmeye devam etmektir (Uysal, 2021).

Okul politikası, okulun velileri, öğrencileri, çalışanları, dış paydaşları ile birlikte sistematik bir öğrenmeyi sağlamaktır. Okuldaki tüm paydaşların okul politikaları kapsamında öğrenme sürecine dâhil edilmeleri oldukça önemlidir (Töremen, 2001, s.59). Ulusal eğitim sistemlerinin tamamı okulların kalitesi ölçüsünde başarıyı yakalamaktadır. Öğrenen okullar, bireylerin kendilerini hayat boyu öğrenmeye, ekonomi ve bilgi toplumunda başarıya adanmış öğrenen toplumun yapı taşını meydana getirmektedir (Senge, 2014).

Öğretmenlik mesleğinde hayat boyu profesyonel öğrenmeye olan gereksinim diğer mesleklere göre daha fazladır. Hayat boyu mesleki gelişimlerini sürekli ve profesyonel hale getiren öğretmenler elde ettikleri kültür ve disiplini öğrencileri ve okullarına aktarmada daha başarılıdır (Erden, 2001). Kurumsal olarak okulların sorumluluğunda bulunan mesleki gelişim bireysel olarak öğretmenlerin sorumluluğundadır. Eğitim kurumlarındaki öğrenen örgüt uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biri olan mesleki gelişime katkı sağlayan uygulamalar arasında komisyonlar, çalışma grupları, zümre toplantıları ve diğer ekip etkinlikleri bulunmaktadır. Bununla birlikte okulun üniversite ile işbirliği halinde olması, öğretmenleri okul dışı konferans, mesleki seminer ve lisansüstü eğitime teşvik etmek gibi hususlar öğrenen okulun temel uygulamaları arasındadır (Töremen, 2001, s.59).

Öğrenmede güdüleme ve teşvik öğrenen bireyin arzusunu artırdığından öğrenme kapasitesini de geliştirmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan pozitif değerlendirme öğrencilerin ve diğer öğrenme paydaşlarının öğrenmelerinin teşviki için geçerlidir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin istekleri, çabaları ve gelişimleri sözlü bildirimler ile teşvik edildiği sürece öğrenmeler kalıcı olabilecektir (Uysal, 2021).

Öğrenen okul sürecinin hızlanması için okulun tüm çalışanları ile kültürel misyonunu sağlamada değişime açık olması, eğitime ve çalışanlara yön veren liderlerinin bulunması, öğretmenlerin aldıkları eğitimle gelişmelere uyum sağlamaları ve yenilikçi olmaları gerekmektedir. Öğrenen okulların özellikleri aşağıdaki gibi dört boyutta toplanmıştır (Korkmaz, 2008):

Güven duyulan ve işbirlikçi iklim: Okulun çevresi ve atmosferinin paydaşların tamamı arasında birlikte iş çıkarma ve bilginin paylaşıldığı iletişime açık bir ortamın yaratılma derecesini yansıtmaktadır.

Gözlenen ve paylaşılan misyon: Okul paydaşlarının kararlara katılımı, kararlara kontrol etmeleri, ortak kanaatin paylaşılması ve okul topluluğunun okulun fonksiyonlarının tamamına katılma derecesini ifade etmektedir.

Risk Alma/İnisiyatif Kullanma: Okul liderlerinin deneyimleri destekleme ve öğretmen çabalarının ödüllendirilme derecesini ifade etmektedir. Bu boyut öğrencilerin meslek seçiminden mesleki uygulamalara kadar verilen kararlarda öğrencilere rehberlik etmek, okulda yapılan proje ve etkinlikler gibi ayrıntılı çalışmaları gerektirebilir. Bundan dolayı kimi öğretmen ve liderler katılım konusunda çekimser davranabilirler. Bu çerçevede üzerlerine düşen görevlerde inisiyatif kullanabilmeleri, risk alabilmeleri ve çözüm üretebilmeleri meslek eğitimindeki niteliklere destek olabilmektedir.

Mesleki Gelişme: İşgörenlerin performanslarını devamlı olarak geliştirebilmek için bilgi ve yeteneklere ulaşma derecesini açıklamaktadır. Öğrenen okulda liderden çalışanlara kadar herkes yeteneğini sergileyebilir. İstek ve gereksinimlere göre bireysel katkı sağlayabilecek eğitimler ile yeterlilikler artırılarak kapasite geliştirilebilir. Meslek liseleri değişimin sürekli olarak gerçekleştiği okullar olduğundan performans gelişimine daha fazla gereksinim duyabilir.

21.yy'da bilginin yaygın hale gelmesi ile eğitimin amaçları da farklılaşmıştır. Eğitim önceden olduğu gibi verilen bilgilerin ezberlenmesi ve gereksinim duyulduğunda tekrar edilmesi değildir. 21.yy'da eğitimin temel amacı öğrenmenin nasıl öğrenileceğini bilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. 21.yy'daki eğitim sistemi öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır. Eğitim yönetimi de eğitim kurumunu öğrenen okula dönüştürebilmelidir. Öğrenen okulların özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Başaran, 2000):

- 1) Öğrenmeden beklenenler tanımlanır, vizyon belirlenir ve amaçlar açıkça ortaya konur.
- 2) Değişim yaşam biçimi halini alır.

- 3) Personeller desteklenir ve onların gelişimi oldukça önemlidir.
- 4) Sosyal değişimin sürekliliği için doğru hizmeti sağlar.
- 5) Örgütün sistemini yeniler ve farklı takımlarla işbirliğine açtırır.
- 6) Örgüt üretim sırasında ve üretimden gelen çıktılarından geri bildirim olarak hatalarını düzeltir.

Öğrenen okullar değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek için öğrenmeyi temel olarak yenilik ve değişmeyi önemsemelidir. Bu nedenle öğrenen örgütlerdeki işgörenler değişim ile ilgili aşağıdaki hipotezleri değişim kültürünün oluşması için anlamlı ve uygulayabilmelidir (Özdemir, 2000, s. 29):

- 1) Değişimde öncelikler sıraya konarak uygun misyon ve vizyon belirlenmiş olmalıdır. Belirtilen değişikliklerin de sırasıyla ilgili kişilere anlatılması gerekmektedir.
- 2) Değişimi başlatanların diğer katılımcıların desteğini alarak katkı sağlamasına fırsat verilmelidir.
- 3) Değişimin süreç içerisinde ortaya çıkan bir olay olduğunun farkında olunmalıdır.
- 4) Değişim sorumluluğu örgütün sadece bir bölümü ile sınırlı kalmayıp tamamına verilmelidir.
- 5) Değişim için planlanan ve beklenen sonuçlara ulaşılabilirdiği gibi değişimin tüm aşamalarında tahminlerin dışında ve planlananların aksine birtakım sonuçların da ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Okullardaki eğitim değişikliklere uyum sağlayan ve sosyal hayatın gereksinimlerine uygun olacak bir biçimde düzenlenmelidir. Değişim ve eğitim arasında çift yönlü bir etkileşim olduğundan eğitim sürekli olarak yenilenmelidir. Sosyal alandaki farklılıklar eğitimi etkiler ve bu değişimi eğitim kendi içerisinde yeniler. Bu sayede sosyal yaşantı da eğitimden etkilenir, sosyal hayatın yenileşmesine eğitim öncülük etmektedir. Toplum ve okul bütünleşmesinde değişimin çift yönlü etkileşimi sağlanır (Özdemir, 2000, s. 8-9).

Öğrenen okulun kurulması sürecinde rehberlik amaçlı "Okulda Mücadele Etmeye Değen Şey Nedir?" adlı davranış kılavuzunda bulunan ve okul yönetimine sunulan öneriler arasında aşağıdaki hususlar bulunmaktadır:

- ✓ Okul kültürünün anlaşılması,
- ✓ Profesyonel gelişimlerin ödüllendirilerek öğretmen değerinin bilinmesi,
- ✓ Değer verilen unsurların miktarını artırmak,
- ✓ Değer verilen unsurların doğru ifade edilmesi,
- ✓ İşbirliğine teşvik,
- ✓ Yönergeler yerine seçenekler sunmak,
- ✓ İşlerin kolaylaştırılması,
- ✓ Çevre ile olan ilişkilerin geliştirilmesi (Ensari, 2013).

2.9.1.Öğrenen Okulların Özellikleri

Öğretmenler, bireylerin öğrenmesini performansa ilişkin beklentileri ile etkilemekte ve kendi performanslarına dönük beklentileri de bu süreçte etkili olmaktadır. Okul ortamındaki öğrenme kültürünün varlığını gösteren uygulamalar arasında okul müdürü ile öğretmenler arasındaki resmi ilişkiler ve öğretmenlerin kendi aralarındaki informal toplantılar bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme, mesleğe ilişkin öğrenmenin kolektif fiile dönüşmüş şeklidir. Okulun öğrenme potansiyeli konusunda öğrenmeye yönelik bir ortak eylemi gerçekleştirmeye istekli olma derecesi bilgi vermektedir (Töremen, 2001, s. 88-89).

Öğrenen okul, diğer eğitim kurumları ile birlikte çalışan okul yenilik ve geliştirme çalışmalarını devamlı aktif hale getiren bir kavramdır (Sarıtaş, 2001:s. 68). Öğrenen okulda öğretmenler ve müdür bilimsel bilginin oluşumuna fayda sağlayacak teknolojileri kullanmaktadır. Bilgi teknolojileriyle öğretmenlerin sınıf ortamında birbirlerini tamamlamaları ile bilgi toplumunun temeli olan okullar istenen özelliklere uygun yapılar taşımaya başlamıştır (Demirtaş, 2010). Öğrenen eğitim, etkinliğini en üst seviyeye taşımak için bilginin oluşumuna katkı sağlayan, üreten ve onu kullanan toplumun ihtiyaçlarını

karşılacak ve devamlı yeniliği sağlayacak esnek bir sistem olarak tanımlanabilir. Bu sistemin özellikleri aşağıda belirtilmiştir (Başaran, 2000) :

Sistem Yaklaşımı: Öğrenen örgüt bu yaklaşım ile yapılanarak alt sistemler arasında eşgüdüm, bütünleşme ve denge sağlayarak örgütte birbirlerini tamamlayarak çalışır.

Takım Çalışması: Öğrenen örgütte yüksek nitelikli eğitim yönetsel kararların birlikte verileceği, çalışanların işbirliğiyle çalışacağı takım çalışmalarına yer verilmektedir.

Nitelikli Ürün: Öğrenen örgüt, üretimde (mal, hizmet, fikir) hata yapmamayı amaçlamaktadır.

Saydam Bir Yönetim: Yöneticiler yönetimi odaların dışına taşıyarak veya açık kapı sistemi ile çalışanlarla şeffaf ve iç içe bir yönetim anlayışı ile yönetimi sağlar.

Elverişli Örgüt Yapısı: Örgüt yapısı birlikte öğrenmeye elverişlidir.

Olumlu Yönetim: Öğrenen örgüt yapısında yönetim bilimlerinin bulguları yönetim yaklaşımları dikkate alınarak yapılmalıdır. Öğrenen okullarda paylaşımcı bir yapı çerçevesinde öğretmenler ve okul müdürü bilgi paylaşımı yapmaktadır. Öğrenen okulda okul müdürü hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanması, program geliştirme, kalite yükseltme çalışmaları, çatışma yönetimi, iletişim, takım kurma, motivasyon, insan kaynakları yönetimi ve yönetim bilimi gibi konularda eğitimler almaktadır. Öğrenen okulun paydaşlarının tamamı aktif katılımcıdır. Etkinliklerin tamamında eğitim ve bilgisayar teknolojilerinden faydalanılarak çağa uyum sağlanmaktadır. Öğrenen okullar demokratik yapı ve işleyişlerle çalışmalarını sürdürmektedir (Ünal, 2006). Eğitim kurumunun öğrenme yuvası haline getirilmesi için okullarda öğrenme altyapıları (ortamları) meydana getirilmektedir.

Okullarda öğrenme ortamları arasında rehberlik çalışmaları, proje çalışmaları, öğretmenler toplantısı, zümre toplantısı ve hizmetiçi eğitim faaliyetleri uygulanmaktadır (Kümüş, 1998: s. 43-44).

2.9.2.Öğrenen Okullardaki Öğretmenin Özellikleri

Eğitim kurumlarının çoğu öğrenmeye dayalı bir yapıdan ziyade bürokratik yapıyı barındıran bir kültürü uygulamaktadır. Okullarının geneli öğrenmeye dayalı bir kültürden ziyade varlığını sürdürmekten öteye gidemeyen kurumlardan oluşmaktadır. Bundan dolayı farklı okul modellerinin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu modellerin en önemlisi arasında öğretmen ve okul müdürlerinin devamlı olarak öğrenme etkinliklerinde bulunduğu öğrenen okul modelidir (Çelik, 1998). Öğrenen okul modelinin uygulanabilmesi için okulda öğrenmeye önem veren bir kültürün oluşması gerekmektedir. Öğretmenleri ve okul müdürleri devamlı olarak öğrenen eğitim kurumları bireylerin kendi gerçeklerini nasıl üretebileceklerini, nasıl değişebileceklerini anladıkları örgütlerden oluşmaktadır (Senge, 2014). Bir okulda öğrenmeyi önemseyen bir kültür varsa o okulun çalışanlarının gelişimi önemsenmekte, çalışanlar arasında yapıcı ve açık bir iletişim bulunmaktadır (Koçel, 2014). Çalışanların öğrenme fırsatları bu şekilde oluşabilmektedir.

Öğretmen ve okul müdürünün devamlı olarak öğrendiği bir okulda gelişim ve öğrenme olanaklarına herkes sahiptir. Bu eğitim kurumlarında öğrenme değerli görülerek desteklenmektedir. F. Töremen (2001) okul müdürleri ve öğretmenlerin devamlı olarak öğrendiği bir örgüt oluşturabilmek için okul çevresiyle bütünleşmenin, çalışanların ortak bir vizyon çerçevesinde yönlendirilmesinin, öğrenmeyi yaygınlaştırmanın, takım ve işbirliği halinde öğrenmeyi desteklemenin, görüş ve diyalog ayarlamasının ve sürekli öğrenme fırsatları oluşturmanın gereken eylemler olduğunu belirtmiştir.

Öğrenen okullarda öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ve değişim olgusu ile barışık olmaları önemlidir. Öğretmenler, toplumun farklı kesimlerinden gelen taleplere, okulda hızla değişen teknolojiye ve değişen öğrencilerle birlikte onların ihtiyaçlarına cevap verebilmelidir. Öğretmenler öğretim yöntemleri, program gibi konularda gereksinim duydukları değişiklikleri kendileri tespit ederek bu konuda kendi değişim ve talep durumlarını yaratmalı, değişim kültürü oluşturmanın ve değişimi öğrenmenin okulda öğrenci başarısına olumlu etkisini dikkate almalıdır. Değişimin süreklilik kazanması, süreç

ve çıktılarının daha sağlıklı olabilmesi için öğretmenlerin değişim konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Öğretmenin çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturması ve çevreyi düzenlemesi hem sanatkâr hem de bilim adamı gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin davranışları ve deneyimleri, tutumları ve değerleri öğrencilerini, meslektaşlarını, kendi geleceğini, üyesi olduğu toplumu etkilemektedir (Sünbül, 1996, s. 603). Eğitim işlerinin tamamında öğretmenlerin belirgin rolleri oynadıkları toplum tarafından kabul edilmektedir. Öğretmenlerin sosyal eğilimleri, dünya görüşleri, değerleri, davranışları ve mesleki yeterlilikleri öğrenci ve diğer paydaşların bilgi ve davranışlarını etkilemektedir. Liderlik, grubun motive edilmesi, birtakım amaçlar çerçevesinde toplanılması ve amaçların birlikte gerçekleştirilmesidir. Bundan dolayı öğretmenler öğrenme konusunda liderliği üstlenmektedir (Uysal, 2021).

Öğretmenler, motivasyon sağlamanın yanında öğrencilerin var olan motivasyonlarını belirleme, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gereksinimlerini destekleme, öğrencilere etkinlikler hazırlama ve bu etkinliklere aktif bir biçimde katılmalarını sağlayarak uzman olarak öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmektedir (Schlechty, 2014, s. 149-150). Bu noktada öğretmen kendi yeteneğinin farkında olarak öğretim yöntem ve tekniklerini yeteneği doğrultusunda kullanmalıdır. Öğretmenler öğrenme için öğrencilere gerekli fırsatları yaratarak öğrenci gelişimine katkı sağlayabilmelidir (Uysal, 2021).

Öğrenen okullardaki öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde öğrenme okul müdürleri ve öğretmenlerin rutinlerinin bir parçası olmalı ve öğrenen okullardaki öğretmenler gerçekten çalışmak istedikleri için teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin yüksek bir özgüven çerçevesinde kaygıları en alt düzeye düşürülerek işleri korku ile değil motivasyonla yapmaları sağlanmalıdır. Bu süreçte kendilerini geliştiren öğretmenler aynı zamanda okulu da değiştirebilmelidir. Öğrenen okullarda paydaşların tamamının öğrenme sürecine dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Eğitimin içinde paydaşların tamamı bulunmalı, paydaşlar yalnızca öğrenmekle kalmayıp öğrendiklerini diğer bireylerle de paylaşmalıdır. Öğretmenler okul müdürlerinden, birbirlerinden ya da öğrencilerden, okul müdürleri de öğretmenlerden

öğrenebilmektedir (Braham, 1998, s. 25). Öğretmenler de okuldaki başarı ya da başarısızlığa ortak olmalı ve öğrenme sorumluluğu kolektif olmalıdır (Kümüş, 1998, s. 62).

Pechman (1992) öğretmenlerin eğitim kurumlarının özelliklerini değerlendirmeyi öğrenmesinin ve okulun özelliklerinin öğretim ile olan ilgisini kavrayabilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Okuldaki geleneksel öğrenme modelleri genel olarak ezbere, limitli, kesin problemlerin çözülmesi için formüllerin uygulanmasına bağlıdır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerini sürdürdükleri eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenmeleri de ürün odaklı, probleme dayalı, çeşitli ve aktif olmaktadır. Bilgi birikimi yerini bilgiyi kullanma becerisini bırakmıştır. Öğretmen artık yalnızca bilginin yegâne kaynağı ve aktarını değildir. Öğrenen okulda öğretmenler, devamlı bir öğrenim halinde olup öğretmen ve öğrencinin bilgiye erişimi bulunmaktadır. Edinilen bilgilerle bazı fırsatların olduğu çevre şekillendirilmektedir. Bu ortamda öğrenci tasarı, oluşum, kullanım, tanım, analiz, karşılaştırma, açıklama, tartışma ve sentez yapmalıdır (Uysal, 2021).

21.yy'da yeni okul anlayışı ile örgütsel öğrenmeye dayalı bir kültür meydana getirilmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarındaki paydaşların tamamının birlikte öğrenmesini sağlayan uygulamaların yönetiminin doğru yapılması sağlanmalıdır. Öğrenmeyi teşvik eden bir ortamın sağlanması okul yönetiminin bu alandaki ilk sorumlulukları arasındadır. Bilginin araştırılarak birleştirilmesi, kullanılması ve sonuçların değerlendirilmesi okul kültürünün öğrenmeye dayalı olmasını bağlıdır. Okullar öğrenme temelli olduğunda faydalı olabilir (Töremen, 2001: s. 31). Öğrenen okulda öğretmenler, öğrenen okul algısına sahip olmalı, öğrenmeyi öğrenmeli, rollere uygun davranışlar sergileyebilmeli, profesyonel anlamla gelişmeye açık olmalıdır. Öğrenen okulun amaçlarının gerçekleşmesi belirtilen hususların uygulanması ile mümkündür.

2.9.3.Öğrenen Okulda Başarı

Okullar 21.yy'da dayatılan rekabet ortamından dolayı verimlilik ve etkinliklerini artırma yolları arayarak rekabet gücü kazanmaya çalışmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için

geleneksel eğitim anlayışının terk edilmesi ve öğrenen örgütlere geçilmesi gerekmektedir (Jokic, Cosic, Sajfert, Pecujlija ve Pardanjac, 2012). Alanyazında öğrenen okullar elverişli bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmakta, amaçlarını geliştirmekte ve gelişen süreçleri izlemektedir. Öğrenen okullarda risk alma ve girişimcilik gibi konularda cesaretlendirmeler yapılmakta ve okuldaki çalışmaları etkileyen konuların tamamında sürekli olarak analizler yapılarak eğitim kurumunun profesyonel gelişiminin sürekliliğinin sağlanması için fırsatlar yaratılmaktadır (Jokic vd. 2012). Bu çerçevede öğrenen örgüt okulun öğrenci ve öğretmenleriyle bireysel olarak ulaşılması zor olan bilgilere takım ruhuyla ulaşmasına, öğrenilebilir, kullanılabilir olmasına öncülük etmektedir. Bu sayede öğrenme ayrı bir zaman diliminde yapılan faaliyet olmaktan ziyade hayat tarzı haline gelmektedir (Subaş, 2010, s. 72). Öğrenen okullarda sürekli öğrenme ve yaratıcılık had safhada olup bilgi paylaşımı önemli hususlar arasındadır (Boztepe, 2007, s. 39).

Eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olabilmesi için öncelikle öğrenme kültürünü temel almaları gerekmektedir. Bir öğrenme laboratuvarı olan okullarda müdürler ve öğretmenler kendi alanlarındaki değişim ve yenilikleri devamlı olarak izlemekte ve meslektaşları ile paylaşmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004, s. 8). Okullar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul müdürleri okulun başarısını sağlayan önemli etkenler arasındadır (Efil, 1999). Bu nedenle eğitim kurumlarında problemlere dönük ve kararlara katılımın olduğu bir yapının oluşturulması, bilginin üretilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve kullanılması (Jillinda, Kidwell, Vander ve Sandra, 2000) nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesine önem verilmesi, öğretmenlerin tutumları ile okulun dinamik yapısı arasında bağ kurulması ve eğitim kurumlarındaki informal yapılar ile birlikte sosyal etkileşim kurulması gerekmektedir (Ferraria ve Pulecio, 2012)

Okul müdürleri her eğitim-öğretim yılında öğrencilerin tamamının eşit fırsat ve olanaklara sahip olması için kararlar almaktadır. Öğrencilerin bazılarının akademik başarısının düşük olması ya da düşük gelir grubunda olması okulun hedeflerine ulaşmasında zorluklar yaratmaktadır. Bu öğrenciler okula hazırlıksız gelmekte bu durum öğretmenlerin çabalarını boşa çıkarmaktadır. Öğrencilerin okulun kural ve kültürüne uymakta güçlük çekmesi

nedeniyle öğretmen ve müdürler tarafından öğrencilerin tamamına yardım etmek istese bile sistem öğrencileri “problemlî” ve “iyi” olarak tanımlamaktadır. Duyarlı ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerin başarısını sağlayan okul müdürleri ve öğretmenler, sorumluluktan kaçan öğrencilere yeterli zaman ve enerji kısıtı nedeniyle yardımcı olamamakta öğrenciler de başarısız olabilmektedir. Sistemin “iyi” olarak adlandırdığı öğrenciler takdir ve başarı çerçevesinde öğrenci seçimlerine katılmakta, seçimleri kazanmakta bununla birlikte sınav ve diğer etkinliklerde başarılı olarak akademik gelişimlerini sürdürmektedir (Senge 2014).

Okul türleri arasında değişen seviye farklılıkları ile birlikte bölge farklılıkları da bulunmaktadır. Bölgesel farklılıklar okulları “İyi Okullar” ve “Kötü Okullar” olarak sınıflandırmaktadır. Çevre tarafından “Kötü Okullar” olarak tanımlanan okullar için harcanan zaman, para ve kaynağın boşa olduğu düşünülmektedir. Fakat bir okul ya da öğrencinin “başarılı” ya da “başarısız” olarak tanımlanması öğrenen okul kültüründe yer alan bir uygulama değildir. Öğrenen okullardaki imkânlar yalnızca başarılı öğrenciler için değil öğrencilerin tamamı için geçerli ve eşit olarak kullanılmaktadır. Öğrenen okullarda başarısız olarak değerlendirilen öğrenciler de “erdemli sarmal” grubunda bulunmakta ve bu öğrenciler kuralları çiğnese de öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesi, olumluya çevrilmesi için çaba sarf edilmektedir. Bu sayede başarısız öğrencilerin de yetenekleri gelişmektedir. Öğrencilerin kendilerinin farkında olmalarıyla zamanla öğrenmenin tadına varmaları ve başarıyı kendiliğinden yakalayabilmeleri mümkün olmaktadır (Senge, 2014).

Öğrenci başarısı, veli ilişkileri, okul müdürü ve kalitesine yönelik algılar, öğrenciyi geliştirme çabaları ve öğrencilere yönelik algılar, öğretmenin yeteneği, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, başarı ölçütleri ve okulun kültürü gibi değişkenlerle ilgilidir. Fakat öğrenen okulun özellikleri ile öğrencilerin tamamının öğrenebileceği ve beraber öğrenilebilecek çok şeyin bulunduğu algısı okul kültürüne hakimdir (Uysal, 2021).

2.10.Öğrenen Örgüt

Öğrenme kapasitesi bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli özellik arasındadır. Bireylerin öğrenme içgüdüğü ile hareket etmesi öğrenme zorunluluğunu ortaya koymuştur. Öğrenen örgüt önündeki en büyük engel öğrenmenin bilgi elde etme aşaması olarak görülmesidir. Bilgi toplumuna geçilmesi ile birlikte öğrenen örgütler geleneksel örgütlerin yerini almaya başlamıştır. Öğrenme, bilgiyi edinmeden bilgiye varma, öğrenmeyi öğrenme ve bilgiyi anlamlandırma sürecine doğru gelişmeye başlamıştır (Kırca, 2019).

1900'li yıllarda Frederic W. Taylor'un bilimsel yönetim literatüründe görülen Öğrenen örgüt kavramı kavramı, öğrenmenin etkinliğinin artırılması için öğrenmenin personellere transfer edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Töremen 2001). İlk defa Donald Schon ve Chris Argyris'in çalışmalarında geçen örgütsel organizasyon kavramını Senge'nin çalışmaları ile birlikte artış göstermiştir (Özgener, 2000).

1950-1960'lı yıllar arasında Carnegie Mellon'daki yazarlar örgütün karar almasının öğrenme ile olan ilişkisini irdelemeye başlamıştır. Öğrenme kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar Harvard Üniversitesinde çalışan Donald Schon ve Chris Argyris'in ilk ve ikinci sistem öğrenme araştırmaları ile devam etmektedir. 1980'li yıllarda örgütsel öğrenme ile tanışan işletmelerdeki örgütsel öğrenme iletişim gücü, takım çalışması, performans birleştirme gücü, başarı ve rekabet olarak algılanmaya başlamıştır (Töremen, 2001).

İş dünyasında ise bu kavram 1970'li yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu kavram belirtilen yıllarda yanlışların ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi anlamına gelmekteydi. Kavram işletmelerin öğrenme eylemlerini personellerin gerçekleştirdiği düşüncesi üzerine kuruluydu. İşletmeler belirtilen eylemde çevresel etken olarak öğrenmeyi kolay hale getirme ya da zorlaştırma rolünü üstlenmekteydi (Eğriboyun, 2004). 1980'li yıllara gelindiğinde örgütsel öğrenme performans birleştirme, rekabet ve başarıda potansiyel güç olarak algılanmıştır. Örgütlerin başarılı olabilmesi için iletişim ve takım çalışmasının artması gerektiği üzerinde durulmuştur (Töremen, 2001).

21.yy bilgi toplumunda öğretme kavramı yerini öğrenme kavramına bırakmıştır. Öğrenmenin artık sadece eğitim kurumlarında yapılan eylemlerden ibaret olmadığı,

öğrenmenin yer, zaman ve mekân tanımadığı bir kavram olması yerleşmiş bir düşünce olmaya başlamıştır. Bu düşünce örgütlerin ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin daha başarılı olacağını ifade etmektedir (Eğriboyun, 2004). Buna bağlı olarak öğrenerek çevresine uyum sağlayabilen ve kendisini yenileyebilen örgütlerin oluşabilmesi için öğrenen örgüt kültürüne geçilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2003, s. 43).

Alanyazın incelendiğinde 21.yy'da sıklıkla duyulan öğrenen örgüt kavramına ait araştırmacıların farklı tanımlarının bulunduğu görülmektedir. Eğriboyun (2004)'a göre öğrenen örgüt, tecrübelerden ders alan, kendini yenileyebilen yani değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilen yapılardır. Yazıcı (2001) ise öğrenen örgütü personelin öğrenmesine imkan tanıyan, bu sayede öğrenen personelin tecrübelerinden faydalanan ve örgütün anlayışını zaman içerisinde geliştiren organizasyonlar olarak tanımlamıştır. Senge (2014) de öğrenen örgütlerde bireylerin amaçladıkları sonuca ulaşabilmeleri için performanslarını artırdıkları ve farklı düşünme tarzları ile öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini öğrendiklerini ifade etmiştir. Şimşek (1999) de öğrenen örgütlerin ortak bir vizyon çerçevesinde öğrenmeyi geliştirdikleri, yeni zihinsel modeller oluşturdıkları, personellerin arzuladıkları sonuçlara ulaşmak için performanslarını artırdıkları bir örgüt olduklarını belirtmiştir (Eğriboyun, 2004). Açıklanan tanımlar incelendiğinde tanımlardaki ortak noktanın öğrenme olduğu sonucuna ulaşılabilir. Örgütlerdeki öğrenme performansı, değişen, gelişebilen nitelikler taşıdığı gibi örgütlerin geleceğe ulaşabilmesi için de başlıca etkenler arasındadır. Kendini yenileyen örgütlerin zamanın getirdiği koşullara göre çevreye uyum sağlamalarıyla amaçladıkları yere varabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrenen örgütlerdeki performansın geliştirilmesi için öğrenmenin devamlı olarak teşvik edildiği bir örgüt kültürünün bulunması oldukça önemlidir. Her çalışanın öğrenme biçiminin farklı olacağını bilmesi bu noktada önem taşıyan hususlar arasındadır (Töremen, 2001). 21.yy'da örgütlerin varlıklarını geleceğe taşıyabilmesi ve sürekli olarak gelişebilmesi için insan kaynaklarına önem vermesi gerekmektedir. Kendilerini sürekli yenileyen yani çevresinden düzenli olarak bilgi toplayan, çevresi ile sürekli iletişim halinde olan ve elde ettiği bilgileri değerlendirdikten sonra uygulamaya dönüştüren örgütlerin geleceğe sağlıklı

adımlar atabileceği söylenebilir. Bunun için örgütlerin öğrenen örgüte dönüşmesi gerekmektedir (Kahve, 2014).

Öğrenmenin gerçekleşme biçimlerinin organizasyonel ve bireysel olduğu söylenebilir. Öğrenme yeteneği geçmişten 21.yy'a uzanan süreçte örgütlerin başarmasını sağlayan en büyük faktörler arasındadır. Değişken sayısının önceki dönemlerde az olması ile örgütler bir kişi tarafından da yönetilebilirken 21.yy'da bireysel öğrenmenin yeterli olmayacağı söylenebilir. Birlikte yaşama kültürü örgütlerin ortaya çıkış şartlarından biridir. İletişim ve işbirliğinin artması, öğrenmeye birden fazla bireyin katılması gerekmektedir. Bireyler öğrendikçe örgütler öğrenebilir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Öğrenen örgütlerin ruhu, bireysel yeteneğe yüksek düzede sahip çalışanların sürekli öğrenme ve istediklerini yaratma kabiliyetleri ile ortaya çıkmaktadır (Senge, 2014). Öğrenen organizasyonların önemi bu noktada önemli olmaktadır.

2.10.1.Öğrenen Örgütün Özellikleri

Öğrenen örgütlerde de diğer örgütlerin temelinde olduğu gibi bazı özellikler bulunmaktadır. Öğrenen örgüt kavramının ortaya çıkabilmesi için öğrenen örgütün oluşmasını engelleyen hususların ortadan kaldırıldıktan sonra özelliklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Özden (2008)'e göre öğrenen örgütlerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1) Öğrenme bireyin etkinliklerinin tamamında bulunmaktadır.
- 2) Öğrenme sürece yayılan bir bütündür.
- 3) Tüm ilişkilerin temeli işbirliğine dayanır.
- 4) Bireylerin gelişimi kurumların gelişmesini sağlar.
- 5) Yaratıcılık öğrenen örgütlerde ön planda bulunmaktadır.
- 6) Öğrenen örgütler kendilerinden de bir şeyler öğrenirler.
- 7) Öğrenen örgütte bulunmak heyecanlı ve keyifli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar.

Eğriboyun (2004) ise öğrenen örgütün özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) Takım ruhu öğrenen örgütler için vazgeçilmez bir noktadadır.
- 2) Öğrenen örgütlerde ne öğrenildiği ve nasıl öğrenildiği üzerinde durulmaktadır.
- 3) Öğrenen örgütler alanlarında bilgi sahibi olma yolunda hızla ilerlerler.
- 4) Öğrenen örgütlerin daha hızlı öğrenme becerisine sahip olması rakiplerine karşı üstün olmalarını sağlar.
- 5) Öğrenen örgütler verilerden hızlı bir biçimde yararlanırlar.
- 6) Öğrenen örgütler deneyimler sayesinde faydalı bilgiler öğrenilmesini sağlayan düşünce sistemlerine sahiptir.
- 7) Öğrenen örgütler başarıya giden yollarla birlikte yapılmaması gerekenler konusunda da bilgi sahibidir.
- 8) Öğrenen örgütler örgütleri tehlikeye atmadan risk alabilirler.
- 9) Öğrenen örgütler tecrübelerinden faydalanırlar.

Aşağıdaki tabloda Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli sunulmuştur.

Tablo 1.

Watson ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli

Yapılması Gerekenler	Tanımları
Devamlı Öğrenme Olanakları Sunmak	Yapılan işin içerisine öğrenme kavramı yerleştirilerek bireylerin öğrenmesi sağlanır. Sürekli eğitim ve büyüme de fırsatları ortaya çıkarır.
Karşılıklı Soru Sormayı Teşvik Etmek	Örgüt kültürü sorular sormayı, deney yapmayı ve geri bildirimler almayı desteklemektedir. Bu sayede bireyler nedenlerin araştırılması, görüşlerin ortaya konulması ve diğer çalışanların görüşlerini dinledikten sonra sorgulama becerisi geliştirir.
Takım Halinde Öğrenme ve Yardımlaşmayı Destekleme	Öğütlerde yapılan işler farklı düşünce sistemlerini elde etmek üzere takımlara göre şekillendirilir. Gruplar birlikte çalışarak birlikte öğrenir. Bu sayede personel işbirliğine değer vererek ödüllendirilmektedir.
Öğrenmenin Yakalanması ve Paylaşılan Sistemlerin Oluşturulması	Teknolojik sistemler öğrenmenin paylaşılmasında kurulur. Yapılan işe adapte edilir, erişim sağlanarak korunur.
Bireylerin Ortak bir Vizyon Güçlendirilmesi için	Bireyler ortak bir vizyon oluşturma, vizyonu sahiplenme ve uygulama süreçlerinde yer alırlar. Bireylerin öğrenme isteklerini ve sorumluluklarını güdülemek için sorumluluk ve karar verme bireylere eşit olarak dağıtılır.
Liderin Öğrenmeyi Desteklemesi ve Model Oluşturması	Liderler öğrenmeyi destekleyerek öğrenme modelleri oluştururlar. Yapılan iş ile ilgili stratejilerin belirlenmesinde öğrenmeden faydalanılır.

K.Watkins, V. Marsick, (1997); akt. Bulutlar, 2003

Yukarıda Watson ve Marsick tarafından yapılan öğrenen örgüt olma özellikleri incelendiğinde takım halinde öğrenme ve yardımlaşmayı destekleme, öğrenmenin yakalanması ve paylaşılan sistemlerin oluşturulması ve bireylerin ortak bir vizyon için

güçlendirilmesi başlıklarının Senge (2014)'nin öğrenen örgüt olma özellikleri ile aynı olduğu, aynı noktalara değinildiği görülmektedir.

Öğrenen örgütlerin özellikleri incelendiğinde bu örgütlerin sıradan örgütlerden oldukça farklı olduğu söylenebilir. Bu örgütlerdeki çalışanların kendini geliştirmeye açık, öğrenmekten zevk alan, yaratıcı bireyler oldukları görülmektedir. Öğrenen örgütlerin bir üyesi olmak için öğrenmenin öğrenilmesi gerekmektedir. Bireyler, kendilerini geliştirdikleri ölçüde örgütlerinin gelişimlerine katkı sağlayabilirler. İşbirliği de öğrenen örgütlerin gelişimine katkıda bulunmak için gereken bir başka husustur (Kırca, 2019).

2.10.2.Öğrenen Örgüt Önündeki Engeller

Töremen (2001)'e göre öğrenen örgütlerin kurulma nedenleri arasında bilgiyi aktarma, başkalarından öğrenme, tecrübe, yeni yaklaşımları denemeye olan istek, problem çözme becerisi ve değişim elde etmedir. Lakin öğrenme önündeki engeller kaldırılmadan öğrenen örgütlerin oluşabilmesi mümkün değildir. Bunun için ilk olarak örgütlerin öğrenmeyi desteklemesi gerekmektedir. Öğrenmenin desteklenmesi için yapılması gerekenler aşağıda sıralanmıştır (Braham, 1998; akt. Töremen, 2001, s. 30) :

- 1) Öğrenme için gereken zamanın ayrılması,
- 2) Öğrenme için gereken mekanın oluşturulması,
- 3) Öğrenmede yapılan hatalardan gereken dersleri çıkarmak,
- 4) Yapılan eylemleri alıştırma olarak görmek,
- 5) Çalışanların öğrenmesi için ödüllendirmeler yapmak,
- 6) Öğrenme için geleceğe dair anlayışlar geliştirmek

Senge (2014, s. 27-33) ise yaptığı çalışmada öğrenmenin önünde bulunan engelleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- 1) *Pozisyonun Dışına Çıkamama*: kendi kimliği ve görevini özdeşleştiren çalışanlar, öğrendikleri iş dışında başka bir işte başarılı olamaz. Bu kişiler örgüt içerisindeki

sistemde etkilerinin olmadığını ya da çok az olduğunu düşünürler. Böylece sorumluluk duyguları gelişmez. (Demirtaş Madran, 2012). Bu maddede çalışanlar yaptıkları işin dışına çıkmaz ve çıksalar bile başarılı olamayacaklarını düşünürler.

- 2) *Düşman Dışarıda*: Yapılan işlerin istenen ölçüde gerçekleşmemesi çalışanların bunun nedenini dışarıda aramasına sebep olmaktadır. Sorumluluk örgüt dışındaki ya da içindeki başka bireylere yüklenmektedir.
- 3) *Sorumluluk üstlenme kuruntusu*: Yöneticiler bir problemle karşılaşmaları durumunda büyük tepkilerle karşılaşmamak için personellere sorumluluk yükleyebilirler. Personellere sorumlulukların verilmediği örgütlerde ortaya çıkan sorunlara karşı anlık saldırgan veya duygusal tepkiler verilebilir. Bu durum önceden etkin olma anlayışına göre sorumluluk ve görev paylaşımı ile desteklenip stratejik davranılarak çözülebilir.
- 4) *Olaylara takılma*: Olaylara yoğunlaşan bireyler olay açıklamalarından çıkamaz. Olaylara takılıp duran bireylerin verecekleri tepki en iyi olasılıkla olaylar gerçekleşmeden tahmin etmek olacaktır. Bu noktada en uygun tepkiler gösterilir fakat yaratma öğrenilemez.
- 5) *Haşlanmış Kurbağa*: Kurbağalar ani sıcaklık değişimlerine karşı duyarlı olduğundan kaynar su içerisine konulduklarında kendilerini hemen dışarı atmak isterler ama önce ılık suya konup ardından suyun sıcaklığın yavaş yavaş artırılması durumunda kurbağa tepki vermeden su içinde kalmaya devam eder. Örgütlerde de yavaş gelişen kademeli süreçlerin öğrenilmesi daha zor olmaktadır. Ani gelişmeler örgütler tarafından daha fazla dikkat çekmektedir.
- 6) *Deneyim ile Öğrenme Düşüncesi*: Kalıcı öğrenme yaparak ve yaşayarak sağlanabilir. Fakat davranışların sonuçlarının öngörülememesi deneyim ile öğrenmeyi olanaksız hale getirir. Bunun önüne geçmek için öğrenilecek konu ile ilgili etraftaki bireyler tarafından bahsedilen eğitim az sayıda bireyin katıldığı zamanlarda alınabilir.
- 7) *Yönetici Takımı*: Örgütlerdeki yönetici takımı, farklı alanlardaki deneyimli yöneticilerin birlikte sorunlara çözüm bulduğu bireylerden oluşan takımdır. Eğer

yönetici takımı örgüt içerisinde baskı altında kalırsa öğrenme yetersizlikleri ile başa çıkamaz. Rutin konular ile ilgili çalışmasını devam ettiren yönetici takımı herhangi bir baskı ile karşılaştığında güç ve etkinliğini kaybeder.

Yukarıda belirtilen maddelere ek olarak öğrenme önünde farklı engeller de bulunmaktadır. Arat (1997)'ın öğrenme yetersizlikleriyle ilgili yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre öğrenmeyi güçleştiren maddeler aşağıda belirtilmiştir (akt. Öneren, 2008):

- 1) Problemin varlığını reddetmek,
- 2) Problemi görmezden gelmek,
- 3) Bilginin paylaşılmaması,
- 4) İlişkilendirme yapılmaması,
- 5) Ders alınmaması,
- 6) Bilgi üretiminin engellenmesi,
- 7) Problemleri bireysel değerlendirmek,
- 8) Sistemi anlayamamak,
- 9) Geçmişteki başarılarla övünmek,
- 10) Öğrenmeyi sınırlandırmak

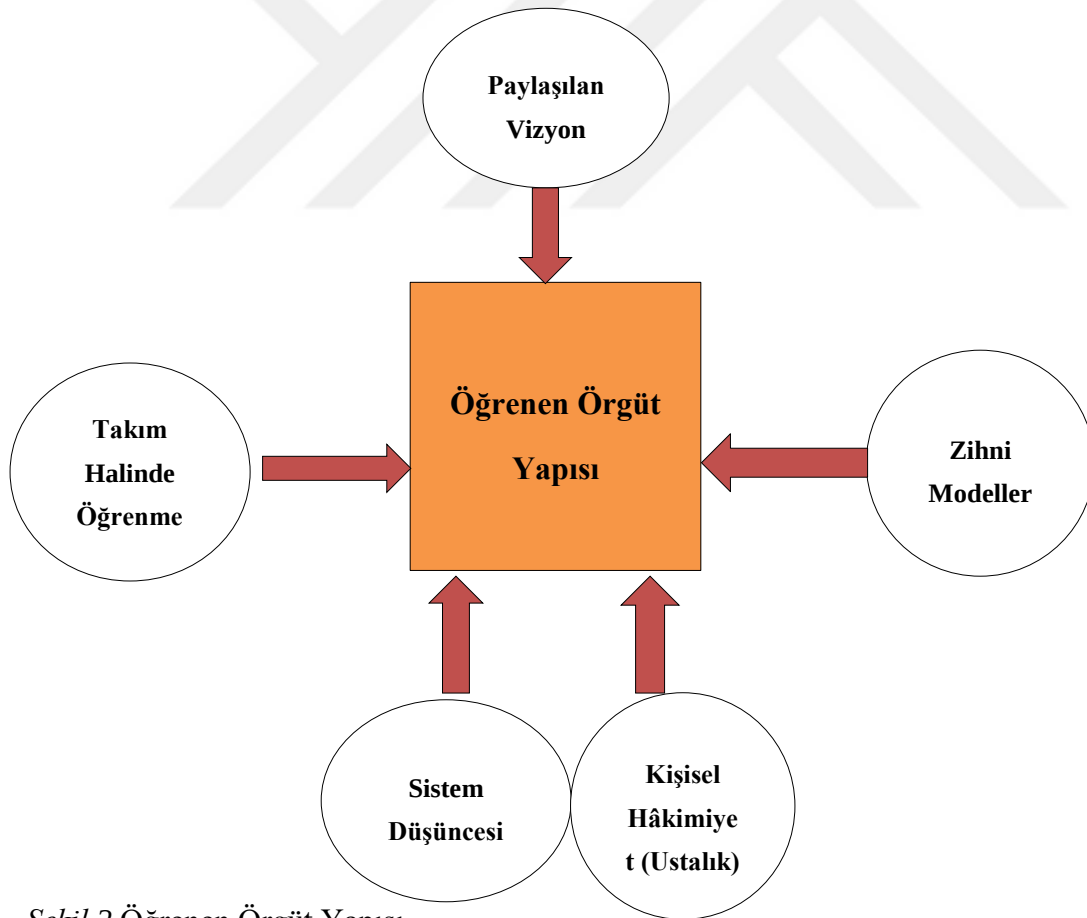
Yönetim öğrenmenin önündeki engellerin kaldırılması ve örgütlerin öğrenmesinde etkili olan birimdir. Öğrenen örgütlerin gelişiminde yönetimin başarı ile uygulanmasının payı büyüktür. Bu çerçevede yönetim tarafından ele alınması gereken ilk konu öğrenmenin teşvik edilmesi için gereken örgüt kültürünün zeminin atılmasıdır. Kontrol mekanizması olan yönetim yapıcı bir dialog ile işlev almadan süreci yönetebilmelidir. Bununla birlikte bireylerin de bilgiyi kullanması, birleştirmesi ve çalışmaya istekli olması önemli hususlar arasındadır (Töremen, 2001).

Lider, öğrenen örgütlerde yönetimin başıda bulunan kişidir. Lider, herkesin kendi kendisini yetiştirmesini ve güçlü bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar (Töremen, 2001). Buna dayanarak liderlerin öğrenen bir örgütü yönetebilmesi için öğrenmeye açık olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğrenen örgütün başında bulunan bir lider, geleceğe yönelik planlar

yapabilen, değişikliklere açık, kendini geliştiren bir düşünce yapısına sahip olmalıdır. Örgütlerin öğrenmesi için liderlerin çalışanlarına model olması ve öğrenmeyi teşvik etmesi gerekmektedir.

2.10.3.Öğrenen Örgütün Boyutları

Alanyazında öğrenen örgüt ile ilgili çalışan araştırmacılar Senge'nin modelini araştırmalarına dâhil ederek örgütsel gelişim için en uygun çerçevenin bu olduğunu düşünmektedir. Senge'nin "beşinci disiplin" felsefesi araştırmacılara yol göstermektedir (Bui ve Brauch, 2010). Senge (2014), beş temel disiplinde öğrenen örgütü tanımlamıştır. Öğrenen örgüt olabilmek için bu disiplinlere sahip olabilmek gerekmektedir. Belirtilen bu disiplinler; sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon, zihni modeller ve kişisel hâkimiyettir (ustalık).



Şekil 2.Öğrenen Örgüt Yapısı

Kaynak: Senge, P. M. (2014). *Beşinci disiplin*. Ankara: Yapı Kredi.

2.10.3.1. Kişisel Hâkimiyet

Bireysel yeterliliklerini geliştirmeyi sürdüren bireyler yani öğrenmeyi öğrenen bireylerin varlığı öğrenen organizasyon oluşturmanın temel ilkelerinden biridir. Örgüt, varlığını devam ettirecek bireyler ile anlamlıdır. Örgütlerde öğrenme potansiyelinin artırılması ve yönetim modellerinin uygulanması için mevcut varsayımların sorgulanması, inovasyonun teşvik edilmesi, çalışanların iş başında eğitim almalarının sağlanması, çalışanlar arasındaki bilgi akışı ve altyapısının oluşturulması gerekir (Sarıhan, 1998).

Kişisel hâkimiyet, bireylerin sahip olduğu özel yeteneklerdir. Yüksek seviyede bireysel yeteneği bulunan bireyler kendileri için en derin olan sonuçları tutarlılıkla gerçekleştirirler. Bu hâkimiyet türü gerçeği nesnel olarak görme, sabır geliştirme, enerjiye odaklanma, bireysel vizyonu devamlı olarak açıklamak ve derinleştirmektir. Bundan dolayı öğrenen örgütlerin manevi temeli ve temel taşıdır. Yüksek düzeyde yeterliliği ve yeteneği bulunan bireyler yaşamları boyunca istedikleri sonucu oluşturma ve yaratma yeteneklerini devamlı olarak geliştirirler. Kişisel ustalığın disiplin haline gelmesi ve insan hayatına adapte edilmesi iki hareketi somutlaştırmaktadır. Birincisi birey için önemli olan şeyin ne olduğunu devamlı olarak açıklığa kavuşturur. İkincisi ise var olan gerçekliğin daha net görülmesini sağlar (Baydar, 2021).

Kişisel gelişim ve öğrenmeye odaklanan kişisel ustalık, bireyin devamlı olarak kendini geliştirmesi, gerçeği nesnel olarak görmesi ve bir konu için enerji toplamasını ifade etmektedir. Kişisel ustalığı ve yeterlilikleri yüksek olan bireyler kendileri için önemli olan sonuçlara devamlı olarak ulaşabilirler. Bu hâkimiyet kişiler için neyin önemli olduğunu keşfetmekle başlar. Öğrendiklerini kalıcı hale getirip uygulamaya koyan bireylerin bulunduğu bir örgüt kültürü ve ruhu diğer organizasyonlardan farklıdır. Kişisel gelişimlerini tamamlayan örgüt çalışanları değişimlere uyum sağlayabilir ve başarıyı elde edebilirler. Örgütün gücü kişisel hâkimiyetin desteklenmesi ile artar (Kutaniş, 2002, s. 272). Kişisel ustalık düzeyleri yüksek olan kişiler devamlı olarak öğrenmekte ve yaratıcılıklarını

geliştirebilmektedir. Öğrenen organizasyon kültürü, bireysel devamlı öğrenme çabalarından kaynaklanmaktadır (Özdevecioğlu, 2003, s. 26).

Kişisel ustalık seviyesi yüksek olan bireylerin birkaç temel özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki hedef ve vizyonlarının arasında yatan özel bir amaç duygusunun bulunmasıdır. Bu insanlar için vizyon yalnızca iyi bir düşünceden öte bir çağrı niteliğindedir. Değişim güçlerinin algılanmasını gerçeğe direnmeye tercih ederler. Değişime nasıl uyum sağlanacağını düşünürler. Gerçeği doğru bir şekilde görmek için çalışır ve derinden bir merak duygusu geliştirirler. Yaşamın kendisi ve diğer bireylerle bağlantılı olduklarının farkında olmakla birlikte başaracaklarına inanırlar. Fakat bu başarının tek taraflı kontrol edilemeyeceğinin de bilincindedirler. Kişisel ustalığı yüksek düzeyde olan bireyler devamlı olarak öğrenme çabası içerisinde. Bu bireyler yetersizlik ve cehaletlerinin farkında olan insanlardır. İnisiyatif almaktan geri durmamakla birlikte işlerinde daha karardır. Yaptıkları işlerde daha derin ve geniş bir sorumluluk duygusu taşırlar (Marquardt, 2002, s. 26).

Bireylerin diğer bireyleri kontrol etmek amacıyla değil sistem ve örgütün kontrolünü ele geçirmek için becerilerini artırmaları gerekmektedir. Bilgi bir güç olarak düşünüldüğünde gerçek gücün insanın kendisini bilmek olduğu söylenebilir. Buna ek olarak bireyin yeteneklerini geliştirmesi ve bir değer yaratabilmesi için kendisini tanıması gerekmektedir. Yeteneklerin geliştirilmesinde birinci şart bireyin hayatta neden var olması gerektiğini sorgulaması, hayata neler katabileceğini anlaması ve kim olduğunun farkına varmasıdır. Kişisel ustalık yönünde atılan önemli adımlar arasında güçlü, zayıf ve geliştirilmesi gereken taraflar arasında uzlaştırıcı bir nokta tespit etmek ve bunları bütünleştirmektir (Cashman, 1998).

2.10.3.2.Düşünsel Modeller

Bu modeller bireylerin evreni anlaması ve anlamasını etkileyen köklü varsayımlar, görüntüler, resimler ve genellemelerdir. Düşünsel modeller bireyin eylemlerini ve dünyayı algılamasını etkiler. Fakat çoğunlukla düşünsel modellerin veya bunların insan davranışları

üzerindeki etkilerinin farkına varılamamaktadır. Yönetimin farklı olması durumunda yapılması ve yapılmaması gerekenlerin neler olacağı ile ilgili düşünsel modeller de diğer düşünsel modellerden farklı değildir. Geçerliliğini kaybetmiş örgüt uygulamaları ve yeni pazar fırsatlarına dair anlayışlar güçlü düşünsel modellere aykırı olduğundan uygulamada yer bulamazlar. Bireysel davranışları etkileyen aktif yapılar olan düşünsel modeller insanların varsayımlardan ve stereotiplerden kurtulmalarına yardımcı olmak için tasarlanan disiplinlerdir. Örgütelerin temel amacı kişilerin tek başlarına ulaşamayacakları hedeflere ulaşmaları için ortak bir yol belirlenmesidir. Öğrenmeyi desteklemek için kullanılan zekâ modeli örgüt yapısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Düşünsel modellerden yararlanan disiplinler bireyin içindeki resimleri ortaya çıkarmasını ve sıkı denetimlerden geçmeyi öğrenmesini gerektirir (Senge, 2014).

Düşünsel modeller, kişinin birtakım olaylar karşısında öznel yargılarla karar verip objektif verilerle hareket etmesini engelleyebilir. Öğrenmenin verimli olabilmesi için gereken ortamlarda karşılıklı sorgulamaya gidilmeli ve engellerin mutlaka aşılması gerekmektedir. Yalnız bu şekilde kişiler düşüncelerini açık bir biçimde ifade etme fırsatı bulabilir ve diğer insanların değerlendirmesine sunabilirler (Kutaniş, 2002, s. 272).

Örgütlerin öğrenen organizasyon olmadan önce düşünen organizasyon olmaları gerekmektedir. İnsanların becerilerinden memnun olmaması, devamlı olarak daha iyisini arama anlayışı, düşünme kalıplarını aşan yaratıcılığın sağlanmasında etkili olmaktadır (Bono, 1997). İnsanların zihinlerinde zihin model ve haritaları bulunmaktadır. Bireyler yaşadıkları her şeyin açıklanmasında bu model ve haritalardan yararlanırlar. Çoğu zaman bu model ve haritaların doğru olup olmadıklarını bilmeyen insanlar doğruluğunu nadiren sorgularlar. Yalnızca düşündüklerinin ne olduğunu ve ne yapmaları gerektiğini varsayarlar (Covey, 1999). Bireylerin savundukları, söyledikleri ve davranışları savunulan teoriye uymasa da davranışlar sahip olunan bilgi modeline uygundur. Chris Argyris bireylerin söylediklerine her zaman uygun davranmamakla birlikte kendi teorilerine uyumlu davrandıklarını ifade etmiştir (Marquardt 2002, s. 26). Bu çerçevede zeka modellerinin insan davranışlarını etkilendiği sonucuna ulaşılabilir. Farklı bilgi modellerine sahip iki birey

aynı olayları farklı detaylara odaklandıklarından farklı bir biçimde tanımlarlar (Senge, 2014).

2.10.3.3. Paylaşılan Vizyon

Örgütlerde vizyon işgörenlerin tamamının paylaştığı ve örgütün geleceğe ait görüntüsü olarak tanımlanabilir. Vizyon; fırsatlar, tehditler, hayaller ve gerçeklerden oluşan bir bütün olarak örgütün geleceğinin belirlenmesi için ortaya konan entelektüel bir yaklaşımdır (Özdemirci, 2014, s. 40). Örgütler geleceğe sağlıklı adımlar atabilmek için işgörenleri ortak bir kimlik etrafında bir araya getirebilmelidir. Bir vizyonu olan örgütün personelleri kendilerine emir verildiği için değil kendi istekleri için bir işi öğrenir ve yaparlar. İşgörenler potansiyellerini bu şekilde aşarlar. Paylaşılan vizyon, personellerin verimli ve tutarlı çalışmasını sağlayan, personelleri doğru yönde cesaretlendiren ve değişimin gerçekleştiği yönü yansıtan işletmelerin geleceğinin bir resmi olarak açıklanabilir (Kutaniş, 2002, s. 273). Öğrenen örgütler için ortak bir vizyon hayati önem taşımaktadır. Çünkü öğrenmek için gereken enerji ve dikkati sağlar (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Paylaşılan vizyon örgüt paydaşlarının benimsemiş olduğu ideal, limit ve benliklerinde tutuşan etkili bir güç niteliğindedir. Paylaşılan vizyon yaratılmak istenen geleceğin ortak bir görüntüsünü oluşturma kapasitesidir. Gelecekte kurum ve kişilerin nasıl ve nerede olması gerektiğiyle ilgili düşünce ve anlayışlardır. Örgütün olumlu gelişim ve değişimidir.

Paylaşılan vizyon en basit biçimde “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunu sormaktadır. Örgütler için hayati öneme sahip olan paylaşılan vizyon öğrenme için gerekli ortamı sağlar. Kişiler yalnızca kendileri için önemli olan bir şeyi başarmak istediklerinde üretken öğrenmeyi gerçekleştirirler. Bireylerin, gerçekten ulaşmak istedikleri vizyondan heyecan duymaları onların yaratma (üretken öğrenme) yeteneğini geliştirecektir. Paylaşılan vizyon kavramındaki en önemli noktalardan biri bireylerin birbirleri ile iletişim kurma ve daha büyük bir amaca ulaşma arzularıdır (Baydar, 2021).

Kişisel vizyona dayanan paylaşılan vizyon bireysel olarak hazırbulunmuşlukla başlar. Yaratıcılık ise mevcut bakış açısı ve vizyon arasındaki farktır. Örgütlerin amaçlarına ulaşma

duygularını birbirlerine bağlayan unsurdur. Etkili bireylerin özelliği var olan gerçekliğe uzak kalmadan vizyona sahip çıkmalarıdır. Örgütler için de aynı durum geçerlidir (Edmonson, 1999). İnsanlar yaratıcı gerilim ile ulaşmak istedikleri yerlerin farkına varabilirler. Bu sayede yaklaşımlarını değiştirme ve kendi yollarını değerlendirme fırsatı bulabilirler. Ortak bir vizyon yaratmanın özü kişisel ustalık ve gerginlik yaratmak ile sağlanır. Bundan dolayı bireylerin öncelikle kişisel avantajları ve kendi vizyonları bulunmalıdır (Güçlü ve Türkoğlu, 2003).

Örgütün belirlenen şartları altında çalışmanın ve örgüt düzenini kurmanın yollarından biri de örgütün çalışanlarının paylaşılan vizyona güçlü bir biçimde sahip olmalarının sağlanmasıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için örgütün vizyonunun bir kısmını oluşturan değerlerin değişmeden kalmasını sağlamak fakat değişen koşullara göre vizyonu düzenlemektir. Örgütün vizyonu kişisel vizyonla desteklenmelidir (Aydemir, 1999).

2.10.3.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım olarak öğrenme kişinin öğrendiklerini grupta bulunan diğer bireylerle paylaşması, öğrendiklerini yorumlaması ve böylece ortak bir anlayışa ulaşılmasının sağlanmasıdır (Koçel, 2014). Senge vd, Örgütsel Öğrenme Merkezinde (ÖÖM) takımların öğrenme etkinliklerini geliştirme üzerine yaptıkları araştırmada işgörenlerin davranışlarını etkileyen davranış kalıplarının ortadan kaldırılması ve takım çalışmasının faydasının yükseltilmesini amaçlamışlardır. Bu çerçevede hazırlanan ve takım öğrenme laboratuvarı olarak nitelendirilen bülten ulusal ve uluslararası birçok örgütte yaygın olarak kullanılmıştır (Yazıcı, 2001, s. 164).

Takım halinde öğrenme, gruptaki bireylerin belirlenen hedeflere ulaşma potansiyellerinin artırılması için gereken işlemlerin yapılması süreçlerinden oluşmaktadır. Ortak bir vizyona dayanan takım halinde öğrenme ilkesi yalnızca yetenekli insanlar ve dolayısıyla yetenekli ekiplerden oluştuğundan kişisel ustalığa dayanmaktadır. Takım halinde öğrenmenin boyutları aşağıda sıralanmıştır (Senge, 2014, s. 260):

- 1) İç görüsel bir düşünme kullanarak karmaşık problemlere yaklaşma,
- 2) Eşgüdümleyici ve yenilikçi eylem
- 3) Takım üyelerinin diğer takım ve takım üyeleri üzerindeki rolü

Örgüt üyelerinin gelişimlerinin hızlanması için takımların gerçekten öğrenmeleri gerekmektedir. Diyalog, takım halinde öğrenmede önemli bir noktaya sahiptir. Takım halinde öğrenmede bireysel düşünme yöntemlerinde ulaşılamayacak sonuçlara ulaşılabilir. Bu nedenle çağdaş örgütlerde takımlar temel öğrenme birimleridir. Örgütlerin öğrenmesi için takımların gereken dönüşümü sağladıktan sonra öğrenmeleri gerekir. Bununla birlikte takım öğrenmeleri bireylerin takımlar arasında ve birbirleriyle işbirliği yapmasını teşvik etmektedir. Sistem perspektifini bu durum netleştirir. Takım halinde öğrenmede takımda bir sinerji oluşturularak üyelerin performansının olabilecek en üst düzeye çıkarılması gerekmektedir. Bunun için projeler yapılarak takımın ne kadar başarılı olabileceği ortaya konmalıdır (Kutaniş, 2002, s. 273).

Takım halinde öğrenme örgütlerin öğrenmesinin gerçekleştirilmesinde en temel unsurlardan biridir. Takım halinde öğrenme yaklaşımında takım üyeleri varsayımları askıya almalı diyalog ile birlikte düşünme sürecini harekete geçirmelidir. Örgütler için hayati öneme sahip olan takım çalışması temel öğrenme birimidir. Örgütün öğrenmesi için takımların öğrenmesi gerekmektedir. Takım halinde öğrenmede tartışma ve diyalog uygulamalarının sıklıkla yapılması gerekir. Diyalog yaparken bireylerin kendi düşüncelerini bir kenara koyarak karşıdaki insanları derinden dinlemesi ve karmaşık meseleleri yaratıcı ve özgür olarak keşfetmesi gerekir. Potansiyel olarak birbirini tamamlayan tartışma ve diyalogta takımlar çoğu zaman bu ikisinin arasındaki ayrımı anlamakta güçlük çekerler. Takım öğrenmesi bununla birlikte çalışma gruplarının tartışma ve diyalog yolu ile ortaya konan düşüncelere karşı sergilenen güçlü fikirler ile nasıl başa çıkılacağını da öğretmektedir (Baydar, 2021).



Şekil 3. Takım Halinde Öğrenme

Kaynak: Redding ve Catalanello, 1994, s. 141

Şekil 3’te görüldüğü üzere örgütsel öğrenmenin temeli kişisel öğrenmeye bağlıdır fakat bireysel öğrenme her zaman örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceği anlamı taşımaz. Takım halinde öğrenme bu noktada kilit roldür. Bu nedenle örgütlerin örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenme arasında bir köprü olan takım halinde öğrenmeyi sağlayan bir örgüt kültürü oluşturmaları gerekmektedir. Takım öğrenimi, bireylerin yalnız başına öğrenebileceği bir şey değildir. Takım halinde öğrenme diyalog ve tartışmanın doğru bir biçimde kullanılması ile gerçekleşir. Bununla birlikte ekip içerisinde tartışma ve üretken diyaloga karşı çıkan aktif güçler ile başa çıkma yöntemlerini de öğretmektedir (Senge, 2014, s. 257).

Görüşlerin grup olarak kabul edilmesi yani gruba karşı kazanma tartışmanın amacıdır. Bireylerin kendi bakış açılarını güçlendirmesi için bir başka bireyin bakış açısının bir kısmını kabul etmesi gerekebilir. Fakat gerçekten gereksinim duyulan şey bireylerin hâkimiyet kurmak için kendi fikirlerini öne sürmesidir. Bu noktada kazanmaya yapılan bu vurgu doğruluk ve tutarlılık önceliği ile uyumlu değildir. Konuşma şarttır. Diyalogta kazanma olmadığı gibi doğru yürütüldüğünde herkesin kazanacağı söylenebilir. Diyalog ile kişilerin ortak içgörüler edinebileceği söylenebilir (Edmonson, 1999).

2.10.3.5.Sistem Düşüncesi

1970’li yıllarda gelişen bütünsel bir bilgi ve kavram çerçevesi olan sistem düşüncesinde planların tümü açıkça görülebilir ve planların etkili şekilde değiştirilmesinin yolları bulunabilir (Senge, 2014, s. 15). Örgütün herhangi bir kısmındaki aksaklık yalnızca o bölüm ile değil örgütün diğer kısımlarıyla ya da örgütün sosyo-ekonomik ve çevresel koşulları ile

de ilgili olabilmektedir. Bunun gerçekleşmesi için olayların bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Sistem düşüncesi her şeyin karşılıklı bağımlılığını korumakta çalışanların düşünme biçimlerinin tekrar düzenlenmesini amaçlamaktadır (Kutaniş, 2002, s. 271).

Beşinci disiplin olan sistem düşüncesi diğer disiplinleri tutarlı bir teori ile pratik bir bütün çerçevesinde birleştirmektedir. Bununla birlikte diğer disiplinleri güçlendirerek bütünün parçaların toplamından fazla olduğunu açıklar. Sistem düşüncesi olmadan vizyonun gerçekleştirilmesi için gereken güç anlaşılamayacaktır. Örgütlerde sistematik olmayan düşüncenin hâkim olması vizyonun gerçekleştirileceğine dair inancın gerçekleşmesine engel olacaktır (Senge, 2014). Bu düşünce bir durum ya da problemin nedenselliğine odaklandığından geçici ve kısa vadeli çözümler yerine kalıcı ve uzun vadeli çözümlerin düşünülmesi yani tespitlerin altındaki gerçek problemlerden çok tespitlere çözüm bulunmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 165).

Bütünü görmek sistem düşüncesinin amacıdır. Sistem düşüncesi her bir parçanın bağımsız olarak görülmesi gerektiğini, her bir parçanın koordineli bir şekilde hareket ettiğini ve örgütün farklı parçalardan oluşan bir sistem olarak görülmesi gerektiğini ifade etmektedir (Gomez vd, 2005). Bu çerçevede diğer dört disiplinin birbirleri ile kaynaştırılarak tutarlı bir bütün oluşturulması belirtilmektedir. Bütün parçaların toplamından daha değerlidir. Nitelikli bir eğitimde olay ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir bütün olarak görülme yeteneğinin kazandırılması hedeflenmektedir (Çetin ve Şubaş, 2014). Kalıpların tamamının açık hale getirilmesi ve bunların etkili bir biçimde değiştirilmesi için bir yol haritası sunar (Marquardt, 2002, s.26).

Michael J. Marquardt (2002, s.26), örgütsel öğrenmenin başlatılması ve en üst düzeye çıkarılması için beş temel beceriye ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu beceriler; sistem düşüncesi, zihinsel modeller, kişisel ustalık, öz-yönelimli öğrenme ve diyalogtur. Senge'den farklı olarak Michael J. Marquardt'ın sınıflandırması öz-yönelimli öğrenme ve diyalogu da kapsamaktadır. Öz-yönelimli öğrenme, bireylerin kendilerini öğrenmeye muhtaç hissetmesi ve büyük bir sorumluluk üstlenmesi gerektiğini belirtir. Öz-yönelimli öğrenme öğeleri

arasında iş hedefleri ile öğrenme ihtiyaçlarının ilişkilendirilmesi, ihtiyaç ve yetkinliğin değerlendirilmesi ile bireyin kendi öğrenme tarzını bilmesi bulunmaktadır. Diyalog ise bireyler arasındaki üst düzey iletişim kurma ve dinleme anlamındadır. Diyalog disiplini öğrenmenin teşvik edilmesi ya da zayıflatılmasını gösteren iletişim modellerinin bilinmesi gerekmektedir. İş yerinde koordinasyon ve yaratıcılık için öğrenme ve eylemi birleştirmek kritik bir araçtır.

Silins ve Mulford (2004)'a göre öğrenen örgütler aşağıdaki gibi dört boyutta ele alınabilir:

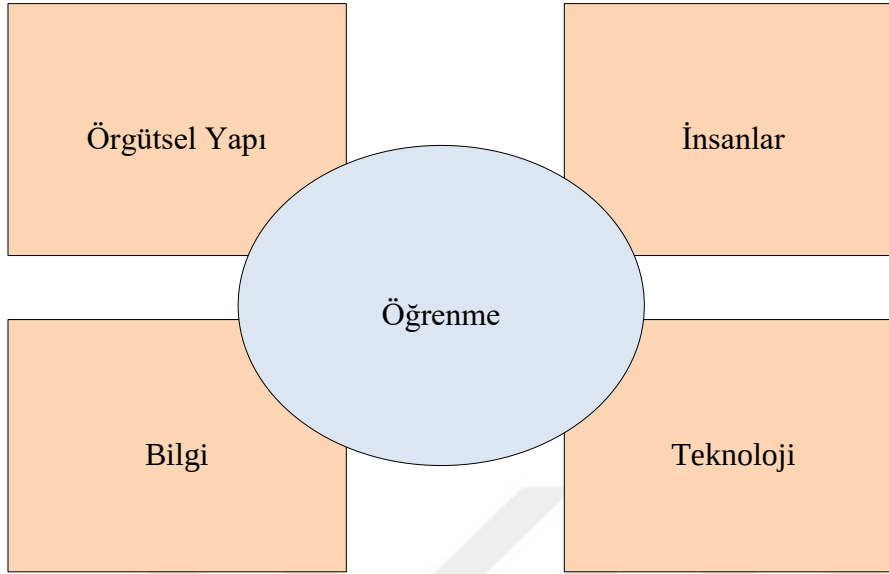
1- *İşbirliği ve Güvene dayalı kurum iklimi*: Okulun kültür ve ikliminin açık iletişimi, bilgi paylaşımını ve işbirlikçi çalışmaları destekleme ölçüsüdür.

2- *Paylaşılan ve İzlenen Misyona*: Öğretmenlerin geniş okul topluluğunu tanıma, karar verme ve inceleme de dâhil olmak üzere okul işleyişinin tüm yönlerine hangi ölçüde katıldıklarını ifade eder.

3- *Risk alma ve İnisiyatif*: Öğretmenlerin inisiyatif almaları ile okul üye ve liderlerinin deneme yapmasını desteklemek için kendilerini ödüllendirilmiş ve değerli hissetmeleridir.

4- *Mesleki gelişim*: Çalışanların kapasitelerini devamlı artırmaları için mevcut beceri ve bilgilerinin kullanılma ölçülerini belirlemektir.

Michael J. Marquardt (2002)'in modeline göre daha hızlı öğrenme, öğrenen örgüt olmanın en büyük avantajları arasındadır. Örgütlerin geleceklerini devam ettirmeleri için hızlı bir biçimde öğrenmeleri gerekmektedir. Örgütlerin bazıları teknoloji edinme ve yeni becerilerin kazandırılması gibi örgütsel öğrenme ve değişimin bir yönüne odaklanırken bazıları da basit ve daha hızlı yaklaşımlar aramaktadır. Belirtilen örgütler öğrenme ortamı oluşturma ve devam ettirmenin karmaşık ve zorluğunu düşünmemektedir. Öğrenen örgütlerin çeşitli doğal bileşenleri bulunmakla birlikte bu alt bileşenlerin anlaşılması ve geliştirilmemesi öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olacaktır. Belirtilen bileşenler teknoloji, bilgi, insan, örgüt ve öğrenmedir. Örgütün kurumsal başarısının sürdürülmesi ve sürekli öğrenme için bu bileşenler uygulanabilir olmalıdır.



Şekil 4. Öğrenen Örgüt Modeli

Marquardt, M. J. (2002). Building the Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning. USA: Davies-Black Publishing

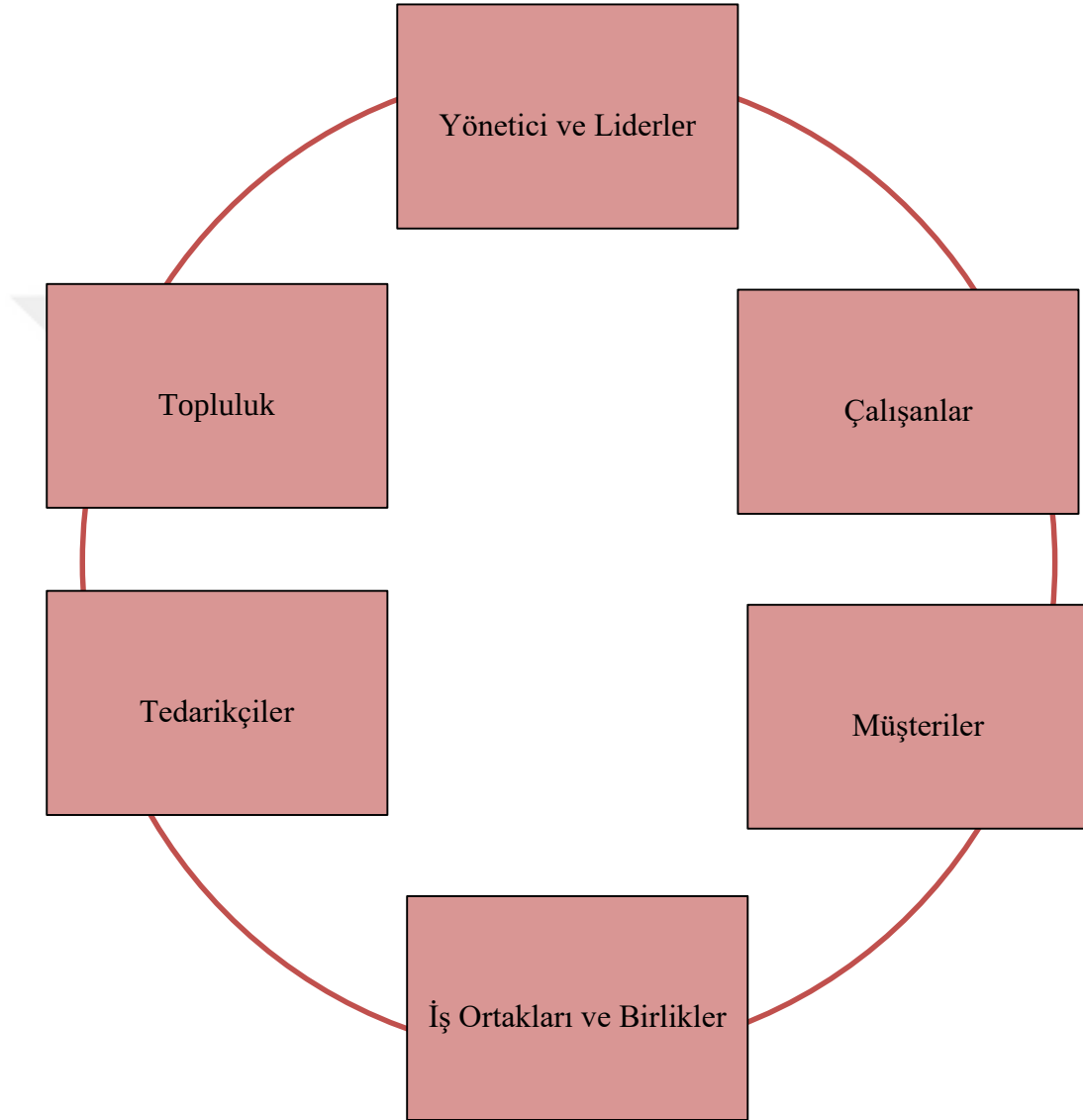
Öğrenmenin gerçekleştirilmesi için örgütsel yapı, insan, bilgi ve teknoloji alt bölümleri gerekmektedir. Bu bölümler üretkenliği oluşturma, örgütsel öğrenme ve sürdürmede vazgeçilmez ortaklar arasındadır. Belirtilen sistemler dinamik olarak birbirleriyle ilişkili ve birbirini tamamlar niteliktedir. Alt sistemlerden herhangi biri zayıf ya da bulunmuyorsa diğer sistemler önemli ölçüde risk altına girmektedir (Marquardt, 2002, s. 24).

Senge'nin kuramsal çerçeve ve boyutlarını test edilebilir ve uygulanabilir hale getirmek için model geliştiren Bui ve Baruch (2010) açık örgüt sisteminin geleneksel girdi-süreç-çıkış aşamalarını izlemektedir.

2.10.4.Öğrenen Örgütlerde Lider

Öğrenen örgütlerin inovasyonu, büyümesi, temel ve ayırt edici özelliği insan sermayesinin kullanılma yeteneğidir. Örgütlerin bilgiyi yönetme stratejisi, bilgili insanların toplanması, yönetilmesi ve insan sermayesini en uygun biçimde kullanmaya odaklanmıştır. Örgütün

sermayesinde öğrenme kapasitesini barındıran tek unsur bireydir. Bireyler, bilginin edinilmesi, örgütsel ve kişisel kullanımı için örgütsel bilgiye dönüştüren değerlerdir. Öğrenen örgüt sisteminde bireyler altı alt ögeden meydana gelmektedir. Bu ögeler: toplum, tedarikçiler, iş ortakları, müşteriler, çalışanlar, yöneticiler ve liderlerdir (Baydar, 2021).



Şekil 5. Örgütlerin İnsan Kaynakları Alt Unsurları

Marquardt, M. J. (2002). Building the Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning. USA: Davies-Black Publishing:

Örgütsel öğrenmenin sağlanması için yukarıda belirtilen unsurların her birinin etkinleştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. Yetkilendirilen ama etkinleştirilmeyen

unsurlar gerekli kaynakları sağlasalar bile bunların etkili bir biçimde kullanılması ve uygulamaya dökülmesi olanaklı değildir. Örgütlerin insan kaynakları alt unsurlarından olan yönetici ve liderler örgütlerin öğrenme, örgüt yapısının güçlendirilmesi ve sürekli değişim üzerindeki en etkili unsurları arasındadır. Öğrenen örgütler liderlerden yeni rol ve becerilere sahip olmalarını bekler. Marquardt (2002, s. 116-117)'a göre yöneticilerin yeni roller üstlenmeleri ve yerine getirmeleri gereken önemli görevleri bulunmaktadır. Bu görevler aşağıda belirtilmiştir:

a) *Eğitmen, Koç ve Mentör*: 21.yy'da başkalarının öğrenmesini sağlamak yöneticilerin en büyük sorumlulukları arasında bulunmaktadır. Bu sorumluluğun sağlanması eğitmen, koç ve mentörlük olmak üzere farklı rollerin üstlenmesini gerektirmektedir.

b) *Bilgi yönetici*: Öğrenen örgütler bilgiye dayalı olduğundan öğrenen örgütlerin gelişmesi daha fazla bilgi uzmanının örgüte katılması anlamına gelmektedir. Fakat sahip olunan bilgiler örgüte olan katkıları derecesinde önemlidir. Bilgiyi temel alan işletmeler işgörenler tarafından içeride ve dışarıda toplanan bilginin derlenmesi, depolanması ve dağıtılması için yardımcı olan ve motivasyon sağlayan liderlere gereksinim duymaktadır.

c) *Ortak öğrenen (co-learner) ve öğrenme modeli*: Liderler, çalışanların neleri öğrenmeleri gerektiğini açıklamak için örgütte değildir. Yöneticiler, çalışanların öğrenmesi, öğrenme becerilerinin sürekli geliştirilmesi için onları motive ederek onlara yardımcı olurlar. Lider, öğrenmeye olan sevgisini ortaya koyarak öğrenmeye zaman ayırmalıdır. Liderler, sorular sorarak, yenilikçi cevaplar arayarak ve öğrenme eyleminde bulunarak diğer bireylere öğrenme uygulamalarını gösterir.

d) *Mimar ve tasarımcı*: Liderler, öğrenen örgütlerin kaynaklarını, çevresini, yapılarını ve teknolojilerini göz önünde bulundurarak sürekli değişen pazarda gelişen sisteme örgütün adapte olmasına yardımcı olmaktadır. Liderler, örgüte ilkeler, stratejiler ve uygun yeni politikalar oluşturmaya ve tasarlamaya yardımcı olmalıdır.

e) *Koordinatör*: Öğrenme liderleri müzisyenlerin enstrümanlarını daha güzel çalmasını sağlayan orkestra şefi gibi bireylerin işlerini en iyi yapmalarını sağlayan önemli bir etkidir. Uyum içerisindeki bir futbol takımının koçu gibi olan lider her çalışanın ortaya koyduğu

kapasitenin takımın başarısını nasıl etkileyeceğinin farkında olarak çalışanları bu yönde motive eder.

f) *Proje ve öğrenme süreçlerinin savunucusu*: Bir örgütte yeni bir öğrenme programı ya da düşüncesi için destekçilerin sayısının fazla olması örgütsel öğrenmenin kapsamlı ve hızlı bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Her bir birey öğrenme süreç ve projelerini savunsa bile lider ve yöneticiler bunun en iyi adaylarıdır.

Liderlerin rollerini değiştirmek öğrenen örgüt olmanın ilk adımıdır. Öğrenmeyi temel alan lider çalışanları destekleyerek onların işlerine odaklanmalarını sağlar ve güç paylaşımını önemli görür. Liderler, bireylerin yeni sorumluluklar alabilecekleri ve statüye karşı çıkmalarının gerekli olduğunu bildikleri güvenli bir alan meydana getirmelidir (Watkins ve Marsick, 1993). Silins ve Mulford (2004)'a göre öğrenen örgütlerde liderlik rolleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

a) *Vizyon ve hedefler*: Okul müdürlerinin çalışanların tamamının fikir birliğine yönelik vizyon ve hedefini çalışanlara ve öğrencilere ortak bir amaç olarak benimsetmesidir.

b) *Kültür*: Okul müdürlerinin öğrencilerle saygılı bir iletişim kurması, güven atmosferini desteklemesi, personel arasında yardımlaşmayı teşvik etmesi ve farklı bakış açılarının uygulamalarını değiştirebileceğini gösterme ölçüsüdür.

c) *Yapı*: Okul müdürlerinin öğretmenlerin karar alma konusundaki özerkliğini teşvik etmesi, inisiyatif ve yetki vermesi, katılımcı karar vermeyi önemsemesidir.

d) *Entelektüel uyarım*: Okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlere başarmaya çalıştıkları şeyi ve bunu nasıl yaptıkları üzerinde düşünmelerini istediği, kendi uygulamalarında sürekli öğrenmeyi modellemesi ve çalışanların birbirlerinden öğrenme fırsatlarını kolaylaştırmasını ifade etmektedir.

e) *Bireysel destek*: Okul müdürlerinin personelin görüşlerini dikkate alması, personelin çalışmasını bireysel olarak dikkate alması ve manevi destek sağlama derecesidir.

f) *Performans beklentisi*: Okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenler için beklentilerini yüksek tutması, çalışanların yenilikçi ve etkili olmasını sağlamasıdır.

Okulların etkili olabilmesi için etkili liderlere sahip olmak ve geleneksel yönetim anlayışının yeniden sorgulanması gerekmektedir. 21.yy liderleri karar alırken toplumla etkileşimini artırmalı, bakış açısını zenginleştirmeli ve farklı fikirlere açık olmalıdır. Örgütte liderlik becerilerinin yüksek olması çalışanların kendilerini geliştirme eğilimine girdiğini ve birbirleri ile aralarındaki ilişkilerin olumlu seyrettiğini göstermektedir (Bil, 2018, s. 51). Thomas ve Allen (2006)'e göre lider, öğrenen örgütün oluşturulmasında başrolü üstlenmektedir. Konjonktürel, ekonomik, eğitimsel ve sosyo-politik değişimlere sadece etkili okullar hızla ulaşabilir, bu okullarda da etkili liderler bulunmaktadır (Balcı, 2013, Buckler, 1996). Öğrenen örgütlerde liderler, işgörenlerin iyiliği için çalışarak onların gereksinimlerine karşı dikkatli davranmaktadır. Bununla birlikte örgütsel liderlerin en önemli özellikleri arasında sürekli gelişme ve öğrenme dürtülerini diri tutmak bulunmaktadır. Liderler güvene dayalı bir ortamın şekillenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir.

2.11. İlgili Araştırmalar

Güzelgörür (2017)'ün “Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkök ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasındaki amacı ilköğretimde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt disiplinlerinin eğitim kurumlarında ne kadar benimsendiğini ortaya koymak ve öğrenen örgüt özelliklerine dair okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Kahramanmaraş'ın Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 32 öğretmen ve 10 yönetici araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Okul müdürleri ve öğretmenlere yapılan görüşmenin sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticiler gelişimlerini sağlayabilmek için kurs, seminer ve hizmetçiği eğitimlere katılmakta, mesleki eğitim yayınlarını izlemektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler alanları ile ilgili bilgi birikimlerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Görev yaptıkları okulda takım çalışmalarında yer alan öğretmen ve yöneticilerin birbirleri ile olan diyalogları olumludur. İlköğretimdeki takım çalışmalarındaki öğretim ortamları fikir

alışverişi çerçevesinde okulun olanak ve imkânlarına, kişilerin isteklerine göre oluşturulmaktadır.

Bilir (2014) “Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki ile öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri, çeşitli değişkenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının belirlenmesi, okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı düzeyleri ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışma, genel tarama modellerinden ilişkiisel tarama türünde bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini üç orta öğretim kurumunu (imam hatip lisesi, teknik lise ve anadolu lisesi) bir arada bulunduran ilçelerde görev yapan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Örnekleimde bulunan 466 öğretmene (15 okul) anket uygulanmış ve 251’inden dönüt alınabilmektedir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt algıları ile öğrenen örgütün ve liderlik stillerinin tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının "iyi" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi örgütlerine ilişkin öğrenen örgüt algıları sadece öğretmenlerin görev yaptığı ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarına yönelil yapısal liderlik boyutu ile öğrenen örgüt algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzey bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenen örgüt algılarıyla sembolik liderlik, politik liderlik ve insan kaynakları liderliği arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyli bir ilişki tespit edilmiştir.

Tacar (2013) “İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmada amaç örgüt sağlığı ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Betimsel nitelikte olan ve tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklemini 10 okulda görev yapan 166 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre örgüt sağlığı ölçeğinin toplam puanı ile öğrenen okul ölçeğinin takım halinde öğrenme alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığına rastlanmıştır. Örgüt sağlığı toplam puanları ile öğrenen okul ölçeği

paylaşılan vizyon alt boyutu arasında, örgüt sağlığı toplam puanları ile öğrenen okul ölçeğinin zihni modeller ve kişisel hakimiyet alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Örgüt sağlığının algılanma düzeyi, örgüt sağlığı ölçeğinin örgütsel ürün, örgütsel kimlik, çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük, örgütsel liderlik alt boyutları ele alınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgüt sağlığı düzeylerinin öğrenim düzeyi, yaş, medeni durum, okuldaki çalışma süresine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin hizmet yıllarına göre örgütsel ürün ve örgütsel kimlik algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadurmuş (2012) “İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın örneklemini ise tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim kurumunda görev yapan 386 öğretmen ve 99 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma özelliğine dair paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme, kişisel hakimiyet, zihni modeller boyutlarının likert ölçeğe göre katılıyorum kategorisinde yer aldığı, bunun da orta düzeye karşılık geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olma özelliği ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş ve görev değişkenlerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Yıldız (2011) “Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında nitelikli eğitimin sağlanmasında önemli derecede sorumlulukları bulunan öğretmenlerin öğrenen örgüte dair farklılıklarının ve bunu engelleyen örgütsel engellerin Balıkesir iline göre karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre kamu ilköğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliği taşımadığı, özel ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliği taşıdıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılma sayısı ile takım halinde öğrenme

sayısı arasında negatif bir ilişkinin olduğu, hizmet içi eğitim uygulamalarının kamu ilköğretim kurumlarında eğitim amaçlı bir uygulama olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kamu ve özel ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutları ile cinsiyetleri yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmezken, yaş, kurumda çalışılan süre, öğretmenlerin meslekte bulundukları süre (kıdem) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenen örgüt boyutları kendi aralarında anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki göstermiştir. Öğrenen örgüt boyutları ile örgütsel öğrenme engelleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Bal (2011) “İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okul ile ilgili algıları öğrenen örgüt yaklaşımı açısından ele alınmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarının öğrenen okul olma düzeyleri ve bu süreçteki algı farklılıklarının incelenmesidir. İstanbul ili Başakşehir ilçesi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Başakşehir ilçesinde bulunan toplam 30 ilköğretim okulunun tamamına ulaşılarak 47 okul yöneticisi ve 392 öğretmen araştırma kapsamında çalışmaya katılmıştır. Özel eğitim kurumları ile devlet okulları arasında hem genel öğrenen okul algısı hem de öğrenen örgütün beş disiplini olan paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi, takım halinde öğrenme, zihni modeller ve kişisel ustalık açısından özel okullar lehine algı farkının olduğu sonucuna varılmıştır.

Şahin (2010) “İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, Ankara Merkez İlçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) görev yapan ve tesadüfî yöntemle seçilen 277 öğretmen ve 85 İlköğretim okul müdürü (toplam 365 kişi) oluşturmaktadır. Müdür ve öğretmen görüşlerine göre, araştırma

sonucunda; müdürlerin bilgi yönetimi becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin yüksek olduğu, müdürlerin bilgi yönetimi becerilerinin alt boyutları ile öğrenen örgütün alt boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve müdürlerin bilgi yönetimi becerilerinin okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kılıç (2009) “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmada; ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelenmiştir. Bu araştırma, Bolu ili merkez ilçesinde 2008-2009 eğitim öğretim yılı I. kanaat döneminde 16 ortaöğretim kurumunda araştırmaya gönüllü olarak katılan 47 yönetici ve 264 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüte ait görüşlerinin ortalamaları “bazen” ve “genellikle” arasında değişmektedir.

Banoğlu (2009) “İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin algılarına bağlı olarak, okulların öğrenen örgüt özelliklerini ne düzeyde gösterdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma, Kağıthane ilçesinin 47 ilköğretim kurumunda çalışan 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 254 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğrenen örgüt boyutlarının (takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon, zihni modeller, kişisel hakimiyet) gerçekleşmesine dair okul müdürlerinin algıları öğretmen algılarından daha yüksektir. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin sistem düşüncesi boyutuna ait algılarının “bazen” düzeyinde bulunduğu görülmüştür. Öğretmen ve okul yöneticilerinin kişisel gelişim için yazılı kaynak temin edildiği ve toplantılar düzenlendiği konularındaki algı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. 20-35 yaş aralığında bulunan müdür yardımcılarının okullarındaki problemlerin kaynağının tespit edilmesinde ayrıntılı çalışmalar yapıldığını daha az algıladıkları, öğretmenlerin ise çalıştıkları okuldaki problemlerin çözümünde okul

yönetiminden daha düşük seviyede bazen etkili olduklarını algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çalıştıkları okulda kendilerine yöneticilerden daha düşük ama genellikle seviyesinde değer verildiğini belirtmiştir. Öğretmenler çalıştıkları okulda alınan kararlarda fikirlerinin bazen alındığını ifade etmiştir. Takım çalışmasına dâhil olan öğretmen ve yöneticilerin takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet boyutu algı düzeylerinin genel olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğriboyun (2004) “Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları - Bolu ili” başlıklı yüksek lisans tezinde Milli Eğitim Bakanlığının Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesi içinde kendisine bağlı tüm kurum ve kuruluşlarda uygulamaya başladığı eğitim sistemimiz için ön görülen yenileşme ve değişim çabalarının yaşama geçirildiği öğrenen örgüt uygulamalarının Bolu ilindeki ortaöğretim kurumlarında uygulanma düzeyini ve okul yöneticilerinin öğrenen örgüt uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi uygulanmıştır. Bu kapsamda görüşme sonunda elde edilen bulgulara göre; 1. Okul yöneticileri kurslardan, Toplam Kalite Yönetimi dersleri içerisinde öğrenen örgüt hakkında elde ettikleri bilgilerden, yüksek lisans derslerinden ve okudukları kitap ve dergilerden bilgi edinme düzeyleri yeterlidir. 2. Okul müdürleri verilen seminer ve kursları yetersiz görmekte kapsam ve sürenin de tekrar düzenlenerek öğretmen ve diğer personellere yaygınlaştırılmasını istemektedir. 3. Okul müdürleri okullarında Okul Gelişim Modeline uygun olarak kurulması gereken bütün kurul, birlik ve dernekleri kurmuşlar ve belirli bir plan-program doğrultusunda öğrenen örgüt uygulaması çerçevesinde faaliyetlerini sürdürmektedirler. 4. Okul yöneticileri öğrenen örgüt anlayışının okullarda uygulanabilirliğine inanmaktadırlar. Okullarında bu kapsamda değişik öğrenen örgüt uygulamaları vardır. 5. Ancak okul yönetimlerinin öğrenen örgüt uygulamaları konusunda sorunları da bulunmaktadır. Araştırmada bu sorunlar ve çözümüne ilişkin önerilere de yer verilmektedir.

Oktaylar (2003) “Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı kamu kurumuna bağlı liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürüne dair

görüşleri ve görüşlerin hizmet yılına göre farklı olup olmadığını belirlemektedir. Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde Eskişehir il merkezindeki 13 genel lisede görev yapan 230 öğretmen ve 37 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürleri ve öğretmenlerin öğrenen örgüt kültürünün alt boyutları ile öğrenen örgüt kültürünün genel özelliklerinden bilgi teknolojilerinin kullanımına, bilgi edinimi ve paylaşımına, okul vizyonu ve birey sorumluluğuna dair özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin hizmet yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz (2003) “İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu çalışma temelde öğrenen organizasyonlar kavramı üzerine kurulmuştur. Araştırmada, ilköğretim branş ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda branş ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Branş ve sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki diğer önemli bir bulgu da fakülte mezunlarının öğrenen örgüte dair beklenen algı düzeyini sergilememeleridir.

Kadak (1999) “Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi engelleyen etkenler” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmada; ilköğretim okullarında örgütsel öğrenmeyi engelleyen etkenlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öne çıkan sonuçlar şunlardır: Kamu kurumlarına bağlı eğitim kurumlarında sınıf mevcudunun fazla olması başarının düşmesine neden olmaktadır. Sınıf mevcudunun 25-35 aralığında olduğu sınıflardaki öğretmenlerin daha verimli ve başarılı, okul yönetimi ile uyum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleklerinde iş doyumunu yaşayabildikleri, farklı öğretim yöntemleri kullanabildikleri ve kendilerini geliştirmeye imkân buldukları tespit edilmiştir. Erkekler, yöneticilerin %75,7'sini oluşturmaktadır. 40 yaş ve üzerindeki okul yöneticilerinin okul yöneticiliği konusunda yeterli bir eğitim aldığı, etkili toplantı yapabilme beceri ve bilgisine sahip oldukları, okul ile çevre arasında yeterli bir iletişim kurabildikleri tespit edilmiştir. Eğitim yöneticiliği ile ilgili

eğitim alan okul müdürlerinin okullarında ortaya çıkan sorunlara köklü çözümler bulabildikleri, eğitim programlarını yeterince uyguladıkları ve okullarında verim ve kaliteyi geliştirecek çalışmalarda bulundukları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Akıncı (2017) “Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmenlik liderliğine ve öz-yetkinliklerine olan etkisi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Çalışmada lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının, öğretmen öz-yetkinlikleri ve öğretmen liderliğine olan etkisi araştırılmıştır. İstanbul Anadolu yakasındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında ölçek geliştirme çalışmaları için 580, ikinci aşaması için 420 öğretmene veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yetkinlik algıları, liderlik becerileri ve ruhsal liderlik algıları üzerine çalışılan okuldaki öğretmen sayısı, öğrenim durumu, kıdem, yaş gibi değişkenlerin etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Branş, çalışılan okul ve cinsiyet değişkenlerinin kısmi etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branşı Fen Bilimleri olan öğretmenlerin ruhsal liderlik algıları, Anadolu Lisesinde çalışanların öz-yetkinlik algıları ve İmam Hatipte çalışan öğretmenlerin ruhsal liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeline göre öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerindeki değişkenliğin %24’ünü, öğretmen öz-yetkinliğindeki değişkenliğin % 8’ini yordadığı belirlenmiştir.

Öztürk (2015) “Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen görüşleri doğrultusunda ilköğretim kurumlarındaki lider-üye etkileşim düzeyleri ile örgüt kültürünün öğretmen liderliğine olan etkisinin belirlenmesi ve belirtilen ilişkideki lider-üye etkileşim seviyesinin aracılık rolünü tespit etmektir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve okul müdürlerinin lider-üye etkileşimi, öğretmen liderliği ve örgüt kültürü ile ilgili görüşlerinin incelenmesi de amaçlar arasındadır. Araştırmada nitel ve nicel tekniklerin birlikte kullanıldığı ardışık karma modelden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini Gaziantep’in Şahinbey ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 502 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel veri toplama araçları

arasında Liden ve Maslyn (1998) tarafından geliştirilen “Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği”, Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” ve Glaser, Zamanou ve Hacker (1987) tarafından geliştirilen “Örgüt Kültürü Ölçeği” bulunmaktadır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı eğitim kurumlarında görev yapan 15 öğretmen ve 3 okul müdüründen görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen liderliği ile lider-üye etkileşimi arasında orta düzeyde; lider üye etkileşimi ile öğretmen liderliği ve örgüt kültürü arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Örgüt kültürü hem lider-üye etkileşiminin hem de öğretmen liderliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Öğretmen görüşlerine göre okulların lider-üye etkileşim düzeyleri ile örgüt kültürü arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen liderliğini sık sık vurgulayan öğretmenlerin lider-üye etkileşim algılarının öğretmen liderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkide kısmi ara yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lider-üye, örgüt kültürü ve öğretmen liderliği etkileşimi çerçevesinde öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişim için istekli olduğu ama bu konularda kendilerine fırsat verilmediği, okullardaki toplantıların etkili ve verimli olmadığı, öğretmenlerin okullarındaki kararların alınmasında katılımcı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akdemir (2016) “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı okul başarısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, okulların akademik iyimserlikleri, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezindeki 40 ortaokulda bulunan 772 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri ortaokulların TEOG ortalamaları, Üstüner (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmenler için Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy (2006) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Akademik İyimserlik Ölçeği Okul Formu” ve Hulpia, Devoos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen ve Baloğlu (2012) tarafından

Türkçeye uyarlanan “Dağıtımıcı Liderlik Envanteri”dir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürleri ve öğretmenlerin dağıtımıcı liderlik davranışlarının, örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının ve akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin ve okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışlarının mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği, öğretmenlerin de örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve okul başarısı ile okulların akademik düzeyi arasında; öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, akademik iyimserliğin öğrenci ve veliye güven, ortak öz yeterlik ve akademik vurgu boyutlarını anlamlı seviyede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların akademik iyimserlikleri ile okul yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin örgütsel bağlılığının aracı etki niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar (2015) “İlkokul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı; kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin algılarına göre, ilkokul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma genel ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Random yöntem ile evrenden seçilen 1000 öğretmene veri toplama araçları uygulanmış ancak 842'si değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde ve "orta düzeyde" anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri arasında yine pozitif yönde ve "orta düzeyde" anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çoğaltay (2014) “Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, okul liderliğinin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisini meta-analiz yöntemiyle test etmektir. Bu çerçevede önceki teori ve araştırmaların sonuçlarına göre belirlenen hipotezler meta-analiz yöntemiyle test edildi. Yöntem: Çalışmada, meta-analiz yöntemiyle okul liderliğinin örgütsel çıktılar üzerindeki etkisi test edildi. Tüm meta-analiz işlemlerinde rassal etki modeli temel alındı. Okul liderliğinin örgütsel çıktılar üzerindeki ortalama etki büyüklüğünde liderlik stilleri, okul kademesi ve örneklem bölgesi değişkenleri açısından moderatör analizi yapıldı. Araştırma sonucunda okul liderliğinin en yüksek etkisinin örgütsel adalet, en düşük etkisinin ise performans üzerine olduğu saptandı.

Yılmaz (2014) “Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel güven, dağıtılmış liderlik algıları ve öğretmenlerin çalıştıkları okulların akademik başarısı arasındaki yapısal ilişkileri açıklayan teorik modellerin test edilmesidir. Belirtilen amaç çerçevesinde okul başarısı, algılanan örgütsel destek, örgütsel güven ve dağıtılmış liderlik ile ilgili alanyazından faydalanılarak ortaya konan iki model denenmiştir. 22 farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 352 öğretmen tabakalı örnekleme yoluyla örnekleme dahil edilmiştir. Okul başarısı değişkeninin belirlenmesinde 2012 yılında yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı puan ortalamaları kullanılmış olup araştırma verileri “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”, “Örgütsel Güven Envanteri” ve “Dağıtılmış Liderlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dağıtılmış liderlik algılarını örgütsel güven ve örgütsel destek algıları etkilemektedir. Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okul başarısını, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik algılarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel güven algılarının örgütsel destek algıları ve dağıtılmış liderlik algıları üzerinden okul başarısını dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği; örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderlik üzerinden örgütsel destek algılarına olumlu etki ettiği tespit edilmiştir.

Karabağ Köse (2013) “İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada amaç örgütsel öğrenme ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkide karar katılımı ve örgütsel sessizliğin aracı etkisini tespit etmektir. Nedensel karşılaştırmalı modelin uygulandığı araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim öğretim yılında Çankırı il ve ilçe sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 121 ilköğretim okulunda görev yapan 1171 öğretmen oluşturmaktadır. Örgütsel öğrenme, kararlara katılım, örgütsel sessizlik, işlemci liderlik ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkilerin tamamının pozitif veya negatif yönde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme ve kararlara katılım ile örgütsel öğrenme ile dönüşümcü liderlik arasındaki değişkenlerin en güçlü değişkenler olduğu görülmektedir. İşlemci liderlik ile örgütsel öğrenme; örgütsel sessizlik ile örgütsel öğrenme ve dönüşümcü liderlik ile örgütsel sessizlik arasında ters yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme ile dönüşümcü liderlik arasında bulunan ilişkide karara katılımın aracı etkisini ortaya koyan analiz sonuçlarına göre ise karara katılımın örgütsel öğrenme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkide anlamlı bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2013) “İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmada amaç, liderlik kapasitesi ile ilgili faktörleri ortaya koymak ve okullardaki liderlik kapasitesini belirlemektir. Ayrıca çalışmada öğretmen ve okul müdürlerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına dair fikirlerinin kıdem, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek, liderlik kapasitesinin işbirliği, paylaşılan okul vizyonu, dağıtımcı liderlik ve ortak sorumluluk alt boyutlarının algılanan öğrenci başarısı algısı alt boyutundaki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerden birlikte faydalanılan açıklayıcı desenin kullanıldığı araştırmanın nicel boyutunda evren Ankara ilinin Altındağ, Mamak, Yenimahalle, Keçiören, Çankaya ilçelerindeki 436 ilköğretim okullarındaki öğretmen ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Örnekleme 204 okul bulunmaktadır. Araştırmanın nitel

boyutunda öğretmen ve okul müdürlerinden oluşan 36 kişilik bir grup ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları arasında Lambert (2003) tarafından geliştirilen ve araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ)” kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları arasında alan uzmanlarının görüşlerine dayalı ve araştırma konusunun alanyazınına uygun olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunmaktadır. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlara göre katılımcıların liderlik kapasitesinin paylaşılan okul vizyonu ve dağıtıcı liderlik alt boyutlarına ilişkin görüşleri, algılanan öğrenci başarısı, ortak sorumluluk ve işbirliği alt boyutlarına göre daha düşük seviyededir. Öğretmen liderliğinin gelişiminde yeniliğe açık olma, etkili iletişim, ekip halinde çalışma, meslektaşların birbirlerinden öğrenmeleri, etkili iletişim ve okul müdürünün desteği gibi üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda bulunan bu nitelikler öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir rol üstlenmektedir.

Kurt (2009) “Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yeterlik inançları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada amaç ilköğretim okul müdürlerinin işlemci ve dönüşümcü liderlik tarzlarının öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği ile ilişkili olup olmadığının tespit edilmesidir. Belirtilen amaç çerçevesinde okul müdürlerinin işlemci ve dönüşümcü liderlik tarzları ile öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği arasındaki ilişkileri ortaya koyan farklı iki model ortaya konmuştur. İlk modelde kolektif yeterlik, işlemci ve dönüşümcü liderlik ile öz yeterlik arasında aracı değişken olarak ele alınmaktadır. İkinci modeldeyse özyeterlik üzerine işlemci ve dönüşümcü liderliğin kolektif yeterlik ile ortak etkileri değerlendirilmiştir. Bu modelde moderatör değişken olarak kolektif yeterlik ele alınmıştır. Ankara’nın merkez ilçelerinden seçilen (Yenimahalle, Sincan, Mamak, Keçiören, Gölbaşı, Etimesgut, Çankaya, Altındağ) 50 ilköğretim okulundanki 813 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Tabakalı örneklemin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre öz yeterlikle dönüşümcü liderliğin hem kolektif

hem de doğrudan yeterlik üzerinde dolaylı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik ile işlemci liderliğin kolektif ya da doğrudan yeterlik üzerinde dolaylı olarak etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Kolektif yeterlik, işlemci liderlikle olumsuz ilişkidir. Sonuçlar, aracılık testine dair modelin doğrulandığını kanıtlamaktadır. Ortak etki testi sonucunda ise hem işlemci hem de dönüşümcü liderliğin kolektif yeterlik ile ortak etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, değişkenlere dair öğretmen algıları branş, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin işlemci ve dönüşümcü liderlik davranışlarına dair öğretmen algılarının kıdem, branş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kolektif algıları ise branş, kıdem ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği, branş değişkenine göre de farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu (2009) “İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Araştırma ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine dair öğretmen ve okul müdürlerinin beklenti ve algılarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma yönteminin kullanıldığı karma çalışmada meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme boyutlarında hem yöneticiler hem de öğretmenler okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliği davranışlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algı düzeylerine göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Taş (2000) “İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)” başlıklı bir doktora tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından hangilerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri ile yöneticilerin davranışlarını hangi felsefi yaklaşımın etkilediğini belirlemektir. Araştırmada amaç, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme seviyelerini belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırma örnekleminde 487 öğretmen ve 63 okul müdüründen oluşmaktadır. Analiz

sonuçlarına göre ilköğretim okul müdürleri öğretim liderliğinin; eğitim kurumunun çevresini öğretme ve öğrenmeye uygun hale getirmek için çalışma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirme, çalışanlar için güven ortamı oluşturma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, okulla çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek problemleri çözmeye çalışma, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkân sağlama ve okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma rollerini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimleri için ortam hazırlama, öğretmenler ile daha samimi bir hava oluşturmak için çay saatlerinde öğretmenler odasına gelme, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme, öğretmenlere öğretim yeterlikleri konusunda geribildirimde bulunma, derslere girerek örnek dersler verme rollerini okul müdürleri daha alt düzeyde gerçekleştirirler. İlköğretim okul müdürleri görüşlerinin "varoluşçuluk ve ilerlemecilik" yaklaşımlarına daha yüksek "esasicilik" ile ilgili ilkeleri daha alt düzeyde benimsedikleri araştırmada ortaya konmuştur.

Dinçer (2017) “İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmada, ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 190 ilkokul öğretmeninden oluşan araştırmanın verileri Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile Karacabey (2011)'in eğitim kurumlarına uyguladığı ve Balay(2010)'un geliştirdiği "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler bireysel boyutta örgütsel yaratıcılık alt boyutuna katılım göstermişlerdir. Toplumsal ve yönetsel boyuta eşit düzeyde katılım gösteren öğretmenler öğretmen liderliği alt boyutunda ise kurumsal gelişme, meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim boyutlarına yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılığın toplumsal ve bireysel davranışları ile öğretmen liderliği mesleki gelişim, kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmen liderliği mesleki gelişim, kurumsal

gelişme ve meslektaşlarla işbirliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık yönetsel boyut davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Savaş (2016) “Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürünün destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 485 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenci sayısı az olan okullarda öğretmenlerin müdür desteğini daha fazla aldığı ve liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiği; hizmet yılı daha az olan öğretmenlerin hizmet yılı daha fazla olan meslektaşlarına göre kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla gösterdikleri; müdür desteğinin öğretmen liderliğinin tüm boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; okul müdürlerinin destekleyici davranış gösterme düzeyleri arttıkça öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği, mesleki gelişim ve kurumsal gelişme boyutlarına ilişkin davranış sergileme boyutlarının arttığı; öğretmenlerin okul müdürlerinin desteğine ilişkin algılarının yüksek olduğu; öğretmenlerin öğretmen liderliği alt boyutlarına ilişkin davranış sergileme düzeylerinin en yüksek mesleki gelişim boyutlarına sergiledikleri ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örneklem, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stili ve okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğiyle olan ilişkisi araştırıldığından araştırma modeli ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli, evrenden seçilen örneklem üzerindeki çalışmalar aracılığıyla evren genelindeki görüş, tutum ve eğilimlerin nicel olarak betimlenmesini sağlamaktadır (Creswel, 2014). Karasar (2002)'a göre ilişkisel tarama yaklaşımı iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Karşılaştırma ve korelasyon araştırmalarının ilişkisel tarama yöntemi içerisinde ele alındığı belirtilmiştir (Karasar, 2002).

3.2.Evren ve Örneklem

3.2.1.Evren

Araştırma evrenini, Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenine ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırma Evrenini Oluşturan Okul ve Öğretmenlerin Sayıları ve Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımları

İl Adı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Türkistan	30	3190
Yassı	1	3
Şağa	4	313
Üçkayık	2	3
Sauran	2	83
Oranğay	1	130
Karaşık	2	197
Jibek jolu Şornak	4	310
Juynek	2	222
Jana İkan	1	181
Eski İkan	4	394
Babaykorgan	3	77
Birlik	1	121
Intalı	1	61
Karajon	1	34
Abay	1	39
Ülgili	1	32
Sert	1	32
Kumtüyin	1	38
Kızıl jol	1	45
A.Usenov	1	84
Nurtas	1	46
S.Kojanov	1	31
Koskorgan	1	48
Dostık	1	29
Şobanak	1	61
Kuşata	1	48
Oyık	1	3
<i>Toplam</i>	74	5855

Tablo2'deki dağılım incelendiğinde, 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre Türkistan ili merkez ilçelerindeki 74 okulda 5855 öğretmen görev yapmaktadır. Okul sayısının en fazla olduğu ilçeler Türkistan ve Eski İkan; okul sayısının en az olduğu ilçeler ise Yassı ve Oyık'tır. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde öğretmen sayısı en fazla olan ilçeler Türkistan ve Eski İkan; öğretmen sayısı en az olan ilçeler ise Yassı ve Oyık'tır.

3.2.2.Örneklem

Araştırma örneklemini random (rastgele) örnekleme yöntemiyle belirlenecektir. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki il ve ilçelerindeki okul adları listesinden rasgele okul seçimi yapılarak bu okullardaki öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak, 5.000 kişilik bir evren için % 95 güven düzeyinde, 356 kişiden oluşan bir örneklemin evreni temsil edebileceği belirtilmiştir (Balcı, 2004: 95). Bununla birlikte hem uygulama esnasında yaşanabilecek sorunlar ve hem de örnekleme geçerliğini artırmak amacıyla bu araştırmada 635 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda Kazakistan'ın Türkistan bölgesindeki 20 okuldaki 635 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Görev Türü Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	1. Kadın	532	83.8
	2. Erkek	103	16.2
	<i>Toplam</i>	635	100
Görev Türü	1. Okul Müdürü	28	4.4
	2. Müdür Yardımcısı	95	15.0
	3. Sınıf Öğretmeni	194	30.6
	4. Branş Öğretmeni	318	50.1
	<i>Toplam</i>	635	100
Kıdem	1. 1-5 yıl	85	13.4
	2. 6-10 yıl	120	18.9
	3. 11-15 yıl	125	19.7
	4. 16-20 yıl	126	19.8
	5. 21-25 yıl	74	11.7
	6. 26 yıl ve üzeri	105	16.5
	<i>Toplam</i>	635	100
Öğrenim Durumu	Lisans	597	94.0
	Lisansüstü	38	6.0
	<i>Toplam</i>	635	100

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplamak amacıyla okul müdürleri ile öğretmenler için ölçek uygulanacak yer Kazakistan'ın Türkistan ili ve ilçelerinde İl Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli izin alınmıştır. İzin belgesi ekte sunulmuştur. Veri toplama aracı bizzat araştırmacı tarafından örneklem kapsamına dâhil edilen okullarda uygulanmıştır. Uygulama öncesinde okul müdürleri ve öğretmenlerden randevu alınarak araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra eğitim-öğretimi aksatmayacak zaman aralıklarında ölçek uygulamaları yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özellikleri olan yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev türü değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde Öğretmen Liderliği Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği, Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği olmak üzere üç ayrı ölçek yer almaktadır. Veri toplama araçlarına dair bilgiler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme olmak üzere üç faktörlü bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin, kurumsal gelişme boyutunda 9 madde, mesleki gelişim boyutunda 11 madde ve meslektaşlarla işbirliği boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 25 madde yer almıştır. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık ve (5) her zaman olmak üzere beş düzeyli derecelendirilmiş likert tipi bir veri toplama aracıdır. Orijinal ölçekte katılımcılara, her bir soruya ilişkin hem beklentileri hem algıları ayrı ayrı sorulmuştur.

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından, orijinal ölçeğin geliştirilmesi kapsamında yapılan geçerlik ve güvenirlik işlemleri sonucunda, ölçeğin geçerliği ve güvenirliği yüksek bir ölçek olduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda, açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin, güvenirlik analizi için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve buna ilave olarak test tekrar test tekniği ile iki uygulama arasındaki korelasyon incelenmiştir. Bu analizler sonucunda ÖLÖ'nün Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı beklenti için 0.93 algı için ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için $r=.80$, algı boyutu için ise $r=.87$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, ortaya konulan bu geçerlik ve güvenirlik değerleriyle öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenirlik bir veri toplama aracı olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin, bu çalışma kapsamında Kazakistan'da uygulanabilmesi için ölçeğin Kazakça'ya uyarlama çalışmaları yapılmıştır. ÖLÖ'ye ilişkin olarak bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları ayrı bir başlık altında verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
T1	.53				.47
T2	.51				.46
T3	.53				.48
T4	.47				.41
T5	.51				.46
T6	.47				.42
T7	.52				.47
T8	.55				.50
T9	.60				.54
T10	.54				.48
T11	.58				.52
T12	.45	7.119	28.475	.893	.40
T13	.63				.57
T14	.65				.59
T15	.55				.50
T16	.53				.48
T17	.60				.54
T18	.58				.52
T19	.49				.43
T20	.53				.46
T21	.51				.45
T22	.58				.51
T23	.45				.40
T24	.47				.41
T25	.49				.43

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin, yapı geçerliğinin test edilmesi için yapılan Açımlayıcı Faktör Amalizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği öncelikle Doğrulayı Faktör Analizi ile test edilmiş ancak bu analizlerin sonucunda yeterli uyum değerleri elde edilememiştir. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin

Kazakistan bağlamında test edilmesi için Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü üzere AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür. Tek boyutlu ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon sayıları .45 ile .65 arasında değişmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 28 olmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı .40 ile .59 arasında değişmiş, güvenirlik katsayısının ise .89 olduğu belirlenmiştir.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği

Örgütsel öğrenmenin belirlenmesi amacı ile Marsick ve Watkins (1997)’in geliştirdiği “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 21 maddeden oluşmuş ve hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman olmak üzere beşli likert biçiminde derecelendirilen ölçek bireysel öğrenme, örgüt düzeyinde öğrenme ve takım düzeyinde öğrenme olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Kazakça’ya uyarlaması bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar bir sonraki başlık altında verilmiştir.

3.5.Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Tablo 5.

Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler

Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
B1	.48				.42
B2	.51				.46
B3	.55				.49
B4	.59				.50
B5	.63				.56
B6	.61				.54
B7	.58				.53
B8	.57				.51
B9	.64				.57
B10	.57				.51
B11	.59	28.475	31.961	.89	.53
B12	.59				.53
B13	.64				.58
B14	.56				.50
B15	.59				.52
B16	.63				.56
B17	.62				.56
B18	.36				.31
B19	.46				.40
B20	.50				.44
B21	.51				.45

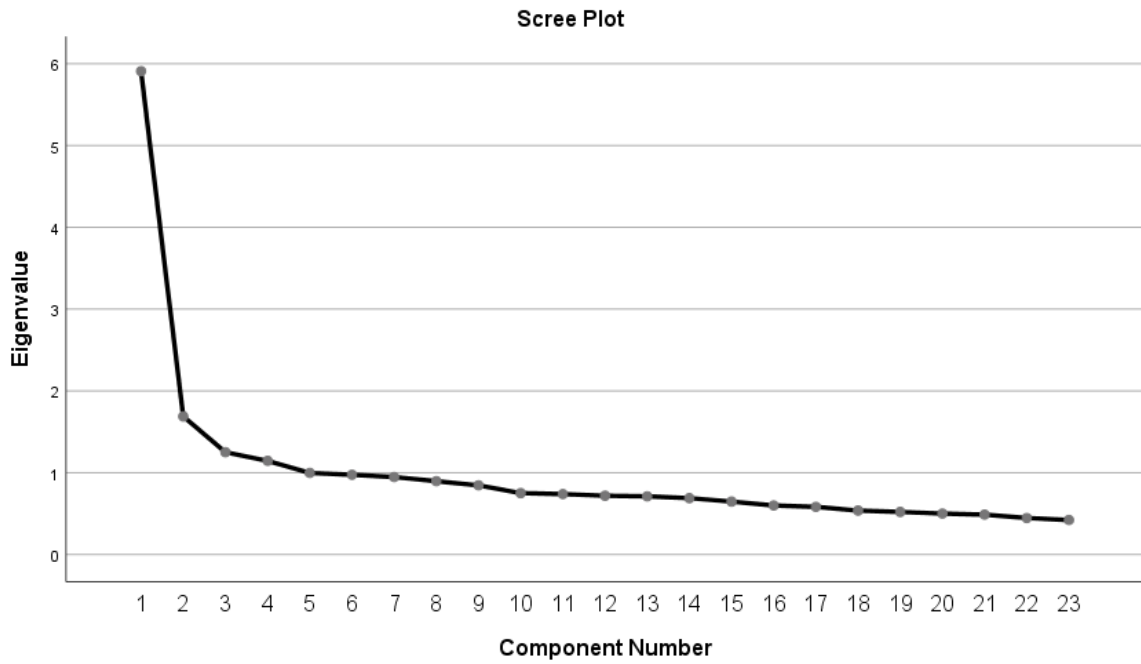
Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeğinin, öncelikle yapı geçerliği test edilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Amalizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği öncelikle Doğruları Faktör Analizi yapılmış ancak bu analizlerin sonucunda yeterli uyum değerleri elde edilememiştir. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin Kazakistan bağlamında test edilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü üzere AFA sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür. Tek boyutlu ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon sayıları .36 ile .64 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 32 olmuştur. Ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler

sonucunda ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı .31 ile .58 arasında değişmiş, güvenirlik katsayısının ise .89 olduğu belirlenmiştir.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği

Çalışma kapsamında okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla Lambert (2003) tarafından geliştirilen Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKP) kullanılmıştır. Ölçeğin orjinal formu 6 alt boyutu ölçen 30 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için ölçeğin İngilizce orijinal formunun Kazakistanda uygulanabilmesi için Kazakça'ya uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlık altında verilmiştir.



3.6.Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin, öncelikle yapı geçerliği test edilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu

belirlenmiştir. Bu boyutlardan ilki Yenilikçi Okul Liderliği, ikincisi Öğretimsel Liderlik olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için öncelikle Doğruları Faktör Analizi yapılmış ancak bu analizlerin sonucunda yeterli uyum değerlerine ulaşılamamıştır. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliğinin Kazakistan bağlamında test edilmesi için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Alt Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach’s Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Yenilikçi Okul Liderliği	L22	.63				.50
	L19	.62				.53
	L21	.60				.46
	L7	.59				.44
	L26	.57				.51
	L23	.55	5.909	25.690	.82	.48
	L24	.54				.47
	L8	.52				.41
	L20	.51				.45
	L25	.50				.49
	L10	.45				.45
Öğretimsel Liderlik	L9	.44				.43
	L29	.68				.49
	L17	.57				.50
	L16	.56				.50
	L30	.55				.41
	L15	.54	1.688	7.339	.77	.42
	L27	.52				.45
	L28	.50				.30
	L18	.49				.44
	L11	.47				.37
	L13	.45				.45
	L3	.39				.34

Tablo 6’da görüldüğü üzere AFA sonucunda ölçeğin iki boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür. İki boyutlu ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyon sayıları .39 ile .68 arasında değişmiştir. Ölçeğin birinci boyutunu açıkladığı toplam varyans % 26 iken ikinci boyutun açıkladığı toplam varyans % 7 olmuştur. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach

alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısı .34 ile .51 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayıları birinci boyut için .82, ikinci boyut için .77 olarak hesaplanmıştır.

3.7.Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22.00 ve AMOS 20.00 istatistik paket programları kullanılarak yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, varyans analizleri, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizi iki ardışık aşamada takip edilmiştir. Birinci aşamada veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş, böylece verilerin yapılan analiz tekniklerinin önkoşulu olan sayıltıları karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu aşamayı takiben ise araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin sonuçların ortaya konmasına yönelik istatistiksel teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Okul Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek
Öğretmen liderliği	635	4.40	.35	3.24	5.00
Yenilikçi okul liderliği	635	4.51	.37	3.00	5.00
Öğretimsel liderlik	635	4.32	.40	2.80	5.00
Öğrenen okul	635	4.36	.41	2.71	5.00

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların öğretmen liderliği, liderlik stilleri ve öğrenen okul algılarına ilişkin puanları yüksek düzeydedir. Araştırmada ele alınan dört değişkenden, katılımcıların algılarına ilişkin puanın en yüksek olduğu boyut Yenilikçi okul liderliğidir ($\bar{X} = 4.51$). Katılımcıların, öğretmen liderliği algılarının ($\bar{X} = 4.4$) Yenilikçi okul liderliğinden sonra en yüksek düzeyde algı puanına sahip değişken olduğu görülmektedir. Bu iki değişkeni takiben katılımcıların algılarına göre üçüncü en yüksek değişken öğrenen okuldur ($\bar{X} = 4.36$).

İkinci liderlik stili olan Öğretimsel liderliğe ilişkin puan diğerler değişkenlerden daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir ($\bar{X} = 4.32$). Liderliğin birinci türü en yüksek algı puanına sahip değişken iken, liderliğin ikinci türünün diğer değişkenlere göre düşük düzeyde çıkması (bu boyutun içeriğine bakılarak, her ile ilgiliyse onun diğer değişkenlere göre biraz daha düşük

düzeyde olduğu) şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık yorum bu araştırmada yer alan dört değişkenin sıralamak açısından önemlidir. Çünkü dört değişkenin dördüne ilişkin olarak da katılım yüksek düzeydedir.

Kazakistan'ın Türkistan ilindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları oldukça yüksek düzeydedir. Bu bulgu öğretmenlerin okullarda öğretmen liderliği davranışları gösterme düzeylerinin, yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların, Yenilikçi okul liderliğine ilişkin algıları oldukça yüksek düzeydedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin okullarda yenilikçi okul liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin, yüksek olduğunu göstermektedir.

İkinci liderlik boyutundaki davranışları okul yöneticilerinin sergileme düzeyi yüksek olmakla birlikte Yenilikçi okul liderliğine göre daha düşüktür.

Öğrenen okul değişkenine ilişkin olarak da katılımcıların algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların algılarına göre, görev yaptıkları okulların öğrenen okul özelliklerini yüksek düzeyde taşıdıkları anlamına gelmektedir.

4.2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Öğretmen Liderliği, Liderlik Stilleri ve Öğrenen Okul Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Öğretmen liderliği	Yenilikçi okul liderliği	Öğretimsel liderlik	Öğrenen okul
Öğretmen Liderliği	1.000	.72	.58	.59
Yenilikçi okul liderliği		1.00	.56	.55
Öğretimsel liderlik			1.00	.59
Öğrenen Okul				1.00

*Korelasyonlar 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişki katsayıları Tablo 8'de verilmiştir. Buna göre, araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında orta veya yüksek düzeyde ilişki vardır. Araştırmada ele alınan değişkenler arasında öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkan değişken Yenilikçi okul liderliği ($r = .72$). Öğretmen liderliği ile öğrenen

okul ($r = .59$) ve Öğretimsel liderlik ilişki düzeyi ($r = .58$) birbirine oldukça yakın düzeydedir. Öğrenen okul ile en yüksek düzeyde ilişkili olan değişkenler ise öğretmen liderliği ($r = .59$) ve Öğretimsel liderlik ($r = .59$) değişkenleridir.

4.3. Öğrenen Okul ve Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğini Açıklama Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 9.

Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerinin Öğretmen Liderliğini Yordama Durumuna İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p
(Constant)	.954	.120		7.936	.000
Öğrenen okul	.438	.028	.508	15.562	.000
Yenilikçi okul liderliği	.163	.032	.171	5.079	.000
Öğretimsel liderlik	.185	.029	.211	6.312	.000
R=.77 R ² =.59 F ₍₃₋₆₃₁₎ = 304.607 p= .000					

*Yordanan değişken Öğretmen Liderliği

Öğretmen liderliğinin, öğrenen okul algısı ve liderlik stilleri algısı tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğrenen okul, Yenilikçi okul liderliği ve Öğretimsel liderlik algılarının öğretmen liderliğini yordadığını gösteren regresyon modeli anlamlıdır ($F_{(3-631)} = 320.607$, $p = .000$). Öğrenen okul, Yenilikçi okul liderliği ve Öğretimsel liderlik algıları, öğretmen liderliği algısındaki toplam varyansın % 59'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki göreceli önem sırası şöyledir: Öğrenen okul ($\beta = .51$), Öğretimsel liderlik ($\beta = .21$), Yenilikçi okul liderliği ($\beta = .17$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğrenen okul, Yenilikçi okul liderliği ve Öğretimsel liderlik

değişkenlerinin öğretmen liderliği değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcıları olduğu görülmektedir.

Analiz sonucunda ortaya çıkan regresyon denklemi şöyledir:

$$\text{Öğretmen Liderliği} = .954 + 0.361 \times \text{Yönetmel Destek} + 0.136 \times \text{Öğretimsel Destek}$$

4.4. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Cinsiyet, Kıdem, Görev Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.4.1. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 10.

Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretmen liderliği	Kadın	532	4.39	.35	.451	.652
	Erkek	103	4.41	.34		
Öğrenen Okul	Kadın	532	4.36	.41	.367	.714
	Erkek	103	4.37	.37		
Yenilikçi okul liderliği	Kadın	532	4.51	.37	.565	.983
	Erkek	103	4.51	.35		
Liderlik İkinci Boyut	Kadın	532	4.32	.41	.271	.834
	Erkek	103	4.33	.37		

Öğretmen liderliği, liderlik stilleri ve öğrenen okul değişkenlerine ilişkin katılımcıların algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmen liderliğine ilişkin katılımcıların algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [$t_{(633)} = .451$, $p > 0.05$]. Kadın katılımcıların öğretmen liderliği algısı ($\bar{X} = 4.39$) ile erkek katılımcıların öğretmen liderliği

algısı ($\bar{X} = 4.41$) oldukça yakın düzeydedir. Bu bulgu, katılımcıların cinsiyetlerinin onların öğretmen liderliği algılarını farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenen okul değişkenine ilişkin olarak katılımcıların algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [$t_{(633)} = .271$, $p > 0.05$]. Bu boyutta da kadın katılımcıların öğrenen okul algıları ($\bar{X} = 4.37$) ile erkek katılımcıların öğrenen okul algıları ($\bar{X} = 4.36$) oldukça yakın düzeydedir. Bu bulgu, cinsiyetin katılımcıların öğrenen okul algılarında anlamlı düzeyde değişikliği yol açan bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların algıları, Yenilikçi okul liderliği cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [$t_{(633)} = .367$, $p > 0.05$]. Kadın katılımcıların Yenilikçi okul liderliği algılarına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 4.51$) ile erkek katılımcıların algılarına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 4.51$) aynıdır. Bu bulgu, katılımcıların cinsiyetlerinin onların Yenilikçi okul liderliği algılarını farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretimsel liderliğe ilişkin olarak katılımcıların algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [$t_{(633)} = .565$, $p > 0.05$]. Betimsel bulgular incelendiğinde bu boyutta da kadın katılımcıların Öğretimsel liderlik algısı ($\bar{X} = 4.33$) ile erkek katılımcıların Öğretimsel liderlik algısı ($\bar{X} = 4.32$) oldukça yakın düzeydedir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin katılımcıların Öğretimsel liderlik algılarında anlamlı bir değişiklik ortaya çıkarmadığı göstermektedir.

4.4.2. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 11.

Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tuke y)
Öğretmen liderliği	1-5 yıl	85	4.49	.29	1.814	.108	
	6-10 yıl	120	4.40	.38			
	11-15 yıl	125	4.37	.35			
	16-20 yıl	126	4.41	.34			
	21-25 yıl	74	4.35	.36			
	26 yıl ve üzeri	105	4.36	.36			
	<i>Toplam</i>	635	4.40	.35			
Öğrenen Okul	1-5 yıl	85	4.47	.34	1.666	.141	
	6-10 yıl	120	4.35	.44			
	11-15 yıl	125	4.32	.41			
	16-20 yıl	126	4.38	.39			
	21-25 yıl	74	4.32	.39			
	26 yıl ve üzeri	105	4.35	.44			
	<i>Toplam</i>	635	4.36	.41			
Yenilikçi okul liderliği	1-5 yıl	85	4.60	.35	2.592	.025	1-3
	6-10 yıl	120	4.46	.42			
	11-15 yıl	125	4.45	.39			
	16-20 yıl	126	4.52	.35			
	21-25 yıl	74	4.52	.37			
	26 yıl ve üzeri	105	4.57	.30			
	<i>Toplam</i>	635	4.51	.37			
Liderlik İkinci Boyut	1-5 yıl	85	4.39	.40	1.077	.372	
	6-10 yıl	120	4.28	.44			
	11-15 yıl	125	4.30	.38			
	16-20 yıl	126	4.33	.38			
	21-25 yıl	74	4.36	.39			
	26 yıl ve üzeri	105	4.30	.42			
	<i>Toplam</i>	635	4,32	.40			

Katılımcıların öğretmen liderliği, öğrenen okul, Yenilikçi okul liderliği ve Öğretimsel liderlik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Katılımcıların, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-629)} = 1.814$, $p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algılarında kıdem, anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 21-25 yıl ($\bar{X} = 4.35$), 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.36$) ve 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların algılarına ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 4.36$) diğer kıdem gruplarına göre daha düşük düzeyde iken 1-5 yıl kıdem grubundaki katılımcıların algılarına ilişkin puan ($\bar{X} = 4.48$) diğer gruplardan daha yüksektir.

Katılımcıların, öğrenen okula ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-629)} = 1.666$, $p > 0.05$] Diğer bir ifadeyle, katılımcıların öğrenen okula ilişkin algılarında kıdem, anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde 21-25 yıl ($\bar{X} = 4.32$), 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 4.35$) ve 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların algılarına ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 4.32$) 6-10 yıl kıdem grubundaki katılımcıların algılarına ilişkin ortalama puanları ($\bar{X} = 4.35$) diğer kıdem gruplarına göre daha düşük düzeyde iken 1-5 yıl kıdem grubundaki katılımcıların algılarına ilişkin puan ($\bar{X} = 4.47$) diğer gruplardan daha yüksektir.

Katılımcıların, okul yöneticilerinin Yenilikçi okul liderliğine ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [$F_{(5-629)} = 2.592$, $p < 0.05$]. Diğer bir ifadeyle katılımcıların Yenilikçi okul liderliğine ilişkin algılarında kıdem anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmuştur. Aradaki farklılıkların hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundakiler ile 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 1-5 yıl kıdem grubundaki katılımcıların görüşlerine ilişkin ortalama

puanı ($\bar{X} = 4.60$), 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların puanından ($\bar{X} = 4.45$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulguya göre 1-5 kıdem grubundaki katılımcıların, okul yöneticilerinin Yenilikçi okul liderliğine ilişkin olarak liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Katılımcıların, okul yöneticilerinin Öğretimsel liderliğe ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(5-629)} = 1.077$, $p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle katılımcıların Öğretimsel liderliğe ilişkin algılarında kıdem anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmuştur. Aradaki farklılıkların hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundakiler ile 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 1-5 yıl kıdem grubundaki katılımcıların görüşlerine ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 4.39$), 11-15 yıl kıdem grubundaki katılımcıların puanından ($\bar{X} = 4.30$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu 1-5 yıl kıdem grubundaki katılımcıların, okul yöneticilerinin Öğretimsel liderliğe ilişkin olarak liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

4.4.3. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 12.

Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Görev Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Görev türü	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Öğretmen liderliği	Okul yöneticisi	123	4.44	.34	1.574	.208	
	Sınıf öğretmeni	194	4.37	.36			
	Branş öğretmeni	318	4.39	.35			
	<i>Toplam</i>	635	4.40	.35			
Öğrenen Okul	Okul yöneticisi	123	4.39	.38	1.527	.218	
	Sınıf öğretmeni	194	4.32	.45			
	Branş öğretmeni	318	4.38	.39			
	<i>Toplam</i>	635	4.36	.41			
Yenilikçi okul liderliği	Okul yöneticisi	123	4.59	.35	3.850	.022	1-2
	Sınıf öğretmeni	194	4.48	.38			1-3
	Branş öğretmeni	318	4.50	.37			
	<i>Toplam</i>	635	4.51	.37			
Liderlik İkinci Boyut	Okul yöneticisi	123	4.28	.40	1.048	.351	
	Sınıf öğretmeni	194	4.32	.39			
	Branş öğretmeni	318	4.34	.41			
	<i>Toplam</i>	635	4.32	.40			

Öğretmen liderliği, öğrenen okul ve liderlik stillerine ilişkin algıların görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-632)}=1.574$, $p > 0.05$]. Katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin algıları görev türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna karşılık betimsel verilere bakıldığında okul yöneticilerinin öğretmen liderliği algılarının ($\bar{X} = 4.44$) sınıf öğretmenleri ($\bar{X} = 4.37$) ve branş öğretmenlerinden ($\bar{X} = 4.39$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin,

öğretmenlerin öğretmen liderliğinin, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu algısında olmaları oldukça ilginç bir bulgudur.

Katılımcıların öğrenen okula ilişkin algılarının görev türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-632)}=3.850$, $p > 0.05$]. Katılımcıların öğrenen okula ilişkin algıları görev türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna karşılık betimsel verilere bakıldığında okul yöneticilerinin öğrenen okul algılarının ($\bar{X}=4.39$) sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4.32$) ve branş öğretmenlerinden ($\bar{X}=4.38$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu algısında olmaları da oldukça ilginç bir bulgudur.

Katılımcıların Yenilikçi okul liderliğine ilişkin algılarının, görev türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2-632)}=1.048$, $p < 0.05$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin Yenilikçi okul liderliği algıları ($\bar{X}=4.59$), sınıf öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}=4.48$) ve branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.50$) algılarından daha yüksektir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin kendi liderlik becerilerini, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların Öğretimsel liderliğe ilişkin algılarının, görev türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2-632)}=1.51$, $p > 0.05$]. Okul yöneticilerinin Öğretimsel liderlik algıları ($\bar{X}=4.28$), sınıf öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}=4.32$) ve branş öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.34$) algılarından daha yüksektir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin kendi liderlik becerilerini, öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde olduklarını göstermektedir.

4.4.4. Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 13.

Öğretmen Liderliği, Öğrenen Okul ve Liderlik Stillerine İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Değişkenler	Öğrenim düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	p
Öğretmen liderliği	Lisans	597	318.81	190330.0	10859.0	.659
	Lisansüstü	38	305.26	11600.0		
	<i>Toplam</i>	635				
Öğrenen okul	Lisans	597	319.62	190812.5	10376.5	.378
	Lisansüstü	38	292.57	11117.5		
	<i>Toplam</i>	635				
Yenilikçi okul liderliği	Lisans	597	315.64	188438.5	9935.5	.198
	Lisansüstü	38	355.04	13491.5		
	<i>Toplam</i>	635				
Öğretimsel liderlik	Lisans	597	317.52	189561.0	11058.0	.794
	Lisansüstü	38	325.50	12369.0		
	<i>Toplam</i>	635				

Öğretmen liderliği, öğrenen okul ve liderlik stillerine ilişkin algıların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te görüldüğü üzere, katılımcıların öğretmen liderliği, öğrenen okul, Yenilikçi okul liderliği, Öğretimsel liderlik değişkenlerine ilişkin algıları öğrenim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin mevcut durumun ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada ortaya çıkan ilk bulgu, katılımcıların görüşlerine göre Türkistan'daki ortaokullarda, öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen liderliği davranışları, okul müdürlerinin yenilikçi liderlik ve öğretimsel liderlik davranışları ve görev yaptıkları okulların öğrenen okul olma niteliklerinin tümünün yüksek düzeyde olduğudur. Okul müdürlerinin özellikle yenilikçi okul liderliği davranışlarını oldukça yüksek düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmış olup araştırma bulguları ile örtüşmeyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Akçakoca ve Bilgin (2016)'ın yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tüm liderlik davranışları yüksektir. Canbaz (2019) ve Kahya (2020) dönüşümcü liderlik algılarının; Özdilek (2019) vizyoner liderlik algılarının; Gökalp (2018) kültürel liderlik algılarının; Karaduman (2017) öğretimsel liderlik algılarının ve Haban (2018) öğretmenlerin etik liderlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Büyükelbaşı (2003) ise kültürel liderlik algısının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen liderliğinin araştırmada ele alınan değişkenlerin tümüyle orta veya yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişki yenilikçi okul liderliği arasında olmuştur. Yenilikçi liderliğin öğretmen liderliği ile ilişkisinin öğretimsel liderlikten daha yüksek düzeyde çıkması oldukça dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç özellikle COVID 19 pandemisinin ortaya çıkardığı durumla da ilişkilendirilebilir. Pandemiden dolayı okullarda ve eğitimde teknoloji kullanımının söz konusu olması okul müdürlerinin yenilikçi liderlik uygulamalarını daha önemli hale getirmiştir.

Okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği uygulamaları öğretmenlerin de daha fazla öğretmen liderliği sergilemesine imkân tanımaktadır. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, davranışları ve liderlikleri arasında ilişkiler bulunmuştur. Moral (Kabadayı, 1982), motivasyon (Webb, 2007) ve iş tatmini (Bogler, 2001) yapılan çalışmalardan bazılarıdır. Diğer açıdan, okul müdürleri muhtemelen okulun eğitim ortamını daha etkili hale getirmek için ödülleri kullanır. Tarter, Hoy ve Kottkamp (1990)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmen liderliği ve bağlılığının en önde gelen unsurları arasındadır. Bu bulgu okul müdürlerinin aktif, motive edici, düşünsel ve karşılıklı davranışlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen liderliği arasında da ilişkiye rastlanmıştır. Okul müdürlerinin öğrencilerin eğitime ve başarısına yönelik liderlik uygulaması öğretmenlerin de eğitim öğretim sürecinde kendi rollerine daha fazla odaklanabilme ve önem vermesine imkân tanıyacağı için öğretimsel liderliğin de öğretmen liderliğini teşvik etmesi beklenen bir sonuç olarak nitelenebilir. Alanyazında da araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Blase ve Blase (1999)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak güçlü geliştirici etkileri ile birlikte öğretmen liderliği üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları etkili

öğretim liderliğinin en önemli unsurları arasındadır. Okul müdürlerinin etkili öğretimsel liderlik davranışları arasında öğretmenlerin kontrolü ve rekabeti değil özerkliği ve seçimine önem verilmelidir. Okul müdürleri kısıtlayıcı davranışlardan kaçınarak öğretmenleri meslektaş dayanışmasını teşvik eden davranışlara yöneltmelidir.

Öğretmen liderliği öğrenen okul ile de orta düzeyde ilişkilidir. Okulun öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamının gelişmesi onların eğitim-öğretimde daha elverişli bir ortamda görev yapmaları anlamına gelmektedir. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Kurland, Peretz, ve Hertz-Lazarowitz (2010)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okulun öğrenme kapasitesi liderlik ile yakın ilişkili bir kavramdır. Bu araştırmaya göre öğretmen ve okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulun öğrenme kapasitesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin liderlik stilleri okulun örgütsel vizyonunu ve okulun örgütsel öğrenme süreçlerini yordamıştır. Başka bir deyişle, okul müdürü ve öğretmenlerle diğer paydaşlar tarafından şekillendirilen liderlik davranışları okuldaki örgütsel öğrenme sürecinin güçlü bir motive edicisidir.

Araştırma kapsamında öğretmen liderliğinin öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretim liderlik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı da test edilmiştir. Bu analizin sonuçları öğretmen liderliğinin söz konusu üç değişken tarafından da yordandığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık öğretmen liderliğinin en güçlü yordayıcının öğrenen okul olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Öğrenen okul değişken, araştırmada ele alınan iki liderlik stilinden de daha yüksek düzeyde yordayıcı değişken olmuştur. Bu sonucun, öğretmen liderliğinin öğretmenin görev yaptığı okul bağlamından daha çok etkilendiği anlamına geldiği söylenebilir. Alanyazında da araştırmanın bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Higgins, Ishimaru, Holcombe ve Fowler (2012)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrenen okullar öğretmen liderliğinden oldukça etkilenmekle birlikte etkili okul değişim süreçleri, yeni program ve yapıları uygulamaktan öte okulun bir kültürü haline geldiğinde gerçekleşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Kıdem değişkenine göre yapılan analizlerde öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları sadece yenilikçi okul liderliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu bulguya göre 1-5 kıdem grubundaki katılımcıların, okul yöneticilerinin Yenilikçi okul liderliğine ilişkin olarak liderlik becerilerini daha yüksek düzeyde sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmen liderliği, öğrenen okul ve öğretimsel liderlik algıları ise kıdeme göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Görev türü değişkenine göre yapılan analizlerde, kıdem değişkeninde olduğu gibi, katılımcıların öğretmen liderliği, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algıları sadece yenilikçi okul liderliği boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yenilikçi okul lideri olarak görme düzeyleri sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Öğretmen liderliği, öğrenen okul ve öğretimsel liderlik algıları ise görev türüne göre farklılık göstermemiştir.

Eğitim düzeyi değişkeni, katılımcıların öğretmen liderliği, öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretimsel liderlik algılarında farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmamıştır.

Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü düzeyde eğitime sahip katılımcıların araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin algıları benzerdir. Alanyazında araştırmanın bulgularından farklı bulgulara da ulaşılmıştır. Angelle ve DeHart (2011)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okuldaki öğretmen liderliği ve kapsamına ilişkin öğretmen algıları lisans diplomasına sahip öğretmenler ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler ile resmi öğretmen liderler ve liderlik pozisyonu olmayan öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir.

5.2.Öneriler

5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğretmen liderliği ile öğretimsel liderlik ilişkisinin orta düzeyde olduğu tespit edildiğinden bu ilişkinin yeterli düzeyde gerçekleşmesi için gereken adımlar atılmalıdır.
- Öğretmen liderliğinin en güçlü yordayıcısı öğrenen okul olduğundan öğretmen liderliğinin artırılması için öğrenen okulların artırılması gerekmektedir.
- Yüksek kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yenilikçi okul liderliğine ilişkin olarak liderlik becerilerini daha düşük düzeyde gösterdiklerine yönelik görüşlerinin nedenleri araştırılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin okul müdürlerini yenilikçi okul lideri olarak görme düzeylerinin sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine göre daha yüksek görme nedenleri araştırılmalıdır.

5.2.2.Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Okulların başarılı olmaları için okul liderlik anlayışının, okul müdürü tarafından gerçekleştirilen tek adam liderliğinden öğretmenlerin ve yöneticilerin okul liderliğini birlikte üstlenmek durumunda oldukları bir anlayışa dönüşmesi gerekmektedir. Mesleki bir öğrenme toplumu olarak kurgulanan okulların taşıması gereken özelliklerinde biri de destekleyici ve paylaşımcı liderliktir. Okul yöneticileri güçlerini, yetkilerini ve kararları demokratik bir anlayış çerçevesinde paylaşması sağlanmalıdır.
- Okul müdürleri öğretmenlere bakışlarını geliştirmeli ve onları akranları olarak görmeli ve hatta sınıflarının dışına katkı sağlama potansiyellerini güçlendirmelidir.
- Okul müdürleri hiyerarşik ve bürokratik bir yönetime ağırlık vermeden öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate almalıdır.

- Öğretmenler arasında öğretimsel sahiplenme ve liderlik kapasitesinin oluşturulabilmesi için yatayda öğretmenler arasında, dikeyde ise öğretmenler ve müdürler arasında saygı ve güven duygusunun oluşması gerekmektedir.
- Lider tüm öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin öğrenci başarısına katkı sağlaması için okul içindeki ilişkileri geliştirmelidir. Liderliği paylaşan ve yalnızca bir kişinin liderlik davranışlarının kabul edilmediği bir okulda, öğrenme ve öğretmen gelişebilir.
- Okullarda öğretmenlerin formal olarak gerçekleştirdiği zümre başkanlığı, öğretmenler kurulu ve disiplin kurulu üyeliği ve stajyer öğretmenlere rehberlik gibi çeşitli rol ve görevler öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini artırdığından bunun için uygun ortamlar yaratılmalıdır.
- Eğitimde uzun vadeli ve sürdürülebilir reformlar artırılmalı ve öğretmenlerin öğrenimlerini güncel ve ilgili tutmak için pedagojileri ve mesleki gelişimleri için sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemesi için öğrencilerin öğrenmesini etkilemek, okul gelişimine katkıda bulunmak, uygulamada mükemmelliğe ilham vermek ve paydaşların eğitim gelişimine katılmaları, yetkilendirilmesi için profesyonel öğrenme topluluklarında verimli bir şekilde çalışmalıdır.
- Öğretmenler, müdürler, öğrenciler ve veliler, yanıtları bulmak ve yeni sorular sormak için verileri inceler. Birlikte düşünür, tartışır, planı analiz eder ve harekete geçerler. Böyle bir ortamda roller ve eylemler, geniş katılımı, işbirliğini ve kolektif sorumluluğu yansıttığından belirtilen okul kültürünün sağlanması için gereken çalışmalar sağlanmalıdır.
- Okulda, yönetim ve sorumlulukların tüm eğitimci kadro tarafından paylaşılabilirdiği ve yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımların ortaya çıkarıldığı, dönüşen bir ortam sağlanmalıdır. Çünkü kolektif akıl ve paylaşılan sorumluluklar okulun sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunan temel unsurlardır.
- Okullarda ortaklaşa öğrenme ve öğrenme süreçleri işbirliği içinde paylaşılmalıdır.

- Öğretmen liderliğinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için belirli kültürel ve yapısal koşulların sağlam olması çok önemlidir. Yöneticiler öğretmen liderlerin katkılarını aktif olarak desteklediğinde, katkılarını onurlandığında ve bu liderlerin gelişimini teşvik ettiğinde en üst düzeye çıkar. Okullar, öğretmenlerin mevcut fırsatlardan haberdar olacağı ve bu liderlik faaliyetlerine katılma şansı verecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul müdürleri ile öğretmen liderleri arasındaki mesleki ilişkilerin öğretmen liderliğini kolaylaştırması için gereken adımlar atılmalıdır.

5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Öğretmen ve okul müdürlerinin liderlik davranışları ve bunların etkilerinin araştırılması için görüşme ya da doküman analizi gibi nitel yöntemlerden de faydalanılabilir.
- Okul müdürlerinin liderlik stili ve öğretmen liderliğinin, okul geliştirme çalışmalarına, okula bağlılık ve okul iklimine etkisi araştırılabilir.
- Öğretmen liderliğinin okullarda yaygınlaşması için hangi etmenlerin öğretmen liderliğini desteklediği veya engellediğinin ortaya konması gereklidir.
- Liderliğin örgütler içerisinde gelişiminin belirlenmesi için farklı alanlarda, farklı değişkenlerle araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Abdurrezak, S. & Uğurlu, C.T. (2016) Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 40 (1), 2016-242.
- Acar, S. (2016). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Elazığ ili örneği), Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Acar, G. & Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 95-102.
- Akbaş, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre yaygın eğitim yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının incelenmesi*, Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Akçakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 1-23.
- Akdemir, A.Ö. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akıncı, T. (2017). *Lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmenlik liderliğine ve öz-yetkinliklerine olan etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, M. (2013). Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları. yüksek lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aldair, J. (2005). *Kışkırtıcı Liderlik: Büyük Liderlerden Öğretiler*. (Çev: P. Ozaner). İstanbul: Alteo.
- Allix, N. M. (2000). Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management & Administration*, 28(1), 7-20. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263211x000281002>.
- Aksu, A. (2009). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 99-116.
- Angelle, P. S., & DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, degree, and position. *Nassp Bulletin*, 95(2), 141-160.
- Arabacı, H. (2019); *Liderlik stilleri ve örgütsel adalet ilişkisi / balıkesir ili bandırma ilçesi örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Arıkan, S. (2001). *Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi*. s. güney (ed.), *yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel.
- Arslan, H. & Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Aslan, S. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, H.İ. & Özkan, M.(2014).Öğretmen ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B. J., Kahai, S., Dumdum, R., & Sivasubramaniam, N. (2001). Virtual teams: Implications for e-leadership and team development. In M. London (Ed.), *How People Evaluate Others*. (pp. 337-358).
- Ay, M. H. (2014). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydemir, N. (1999). Bilgi Çağında Öğrenen Organizasyonlar ve Kariyer. *İşletme ve Finans*, C. 14.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aydın Turan, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A. & Şayir, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.

- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, Ö. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2013b). *Etkili Okul: Okul Geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bangs, J. & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf adresinden erişildi.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barth, R. S. (2001). *Teacher leader*. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Barth, R. S. (1999). The teacher leader.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (2004) Leadership: Good, Better, Best. *Modern classics on leadership*. Eds. J. T. Wren, D. A. Hicks, and T. L. Price. N Elgar Reference Collection. Cheltenham, UK.
- Makale ilk olarak basıldığı kaynak: Bass B. M. (1985). Leadership: Good, Better, Best. *Organizational dynamics*. 13 (3), Winter, 26-40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995) *MLQ-Multifactor leadership questionnaire*, California: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006) *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitim yönetici*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ.T.(2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal.

- Başaran, M. E. (2016). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baydar, F.(2021). *Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Beauchum, F. & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Berry, B., Daughtry, A. & Wieder, A. (2010). Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509719.pdf> adresinden erişildi.
- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D., Galvin, B.M. & Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984306001093>.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9, 764-775.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(2), 191-223.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgütü örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational administration quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blasé, J. & Blasé, J. (2000). Effective instructional leadership teachers perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bono, E. D., (1997). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. Ercan Tuzcular (çev.). İstanbul: Remzi.
- Boyd-Dimock, V. & McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: *Teachers as leaders*. *Issues about change*, 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2003) . *Öğrenen örgütler, yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi : kütahya merkez ilçe örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya
- Bradley, J. H. & Herbert, F. J. (1997). The Effect of Personality Type on Team Performance. *Journal of Management Development*, 16(5). 337-353.
- Braham, B. J.(1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. İstanbul: Rota.
- Buckler, B. (1996). A Learning Process Model to Achieve Continuous Improvement and Innovation. *The Learning Organization*, 3(3): 31-39.
- Bui, H. & Baruch, Y. (2010). Creating Learning Organizations: A Systems Perspective. *The Learning Organization*, 17(3): 208-227.
- Bulut, H. & Meydan C. H. (2018). Liderlik Tarzlarının Çalışanların Ses Verme Davranışına Etkisi: Kamuda Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 73 (1), 223-244.

- Burgess, J., & Bates, D. (2010). *Other duties as assigned: Tips, tools, and techniques for expert teacher leadership*. ASCD.
- Bulut, Y. B. & Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Bulutlar, F. (2003). Öğrenen örgüt unsurlarının ders kalitesi üzerine etkileri. <https://www.isguc.org/?p=article&id=30&cilt=5&sayi=1&yil=2003> sayfasında erişilmiştir.
- Burian, P.E., Maffei F.S., Burian P.S. & Pieffer M.A. (2014). Leadership Systems Model: An Integration Of People, Process, And Behaviors In A Dynamic And Evolving Environment, *International Journal of Management & Information Systems*, 18 (4), 261-270, <https://doi.org/10.19030/ijmis.v18i4.8821>.
- Büyükelbaşı, Ö. (2003). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol Ve Stratejileri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Can, N. (2013). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-merkez ortaöğretim örneği)*. Yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Carlson, D. S. & Perrewe, P. L. (1995). Institutionalization of Organizational Ethics Through Transformational Leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10): 829-838.
- Carnegie Forum on Education & The Economy (1986). *A Nation Prepared: Teachers For The Twenty-First Century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Cashman, K. (1998). İçten dışa doğru ustalaşmak, *Executive Excellence*, 2(17).

- Cerit, Y. &Yıldırım, B. (2017).İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Cooper, J. D. (2003). Leadership for Follower Commitment. Great Britain: Butterworth-Heinemann.
- Covey, R. S. (1999). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. İstanbul: Varlık.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Creswell, J. W. (2015). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten.
- Çağlar, İ. (2004).İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 91-108.
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: öğretmen adaylarının düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159). 14-24.
- Çalık, T. (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (3), 33-40.
- Çalışkan, C.S. (2008). *Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.

- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çetin, Ş.(2016). *Liderlik ve örgütsel hiyerarşi. Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çoban, O. (2019). *Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Danielson, C..(2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD. 106
- Dansereau, F., Seitz, S. R., Chiu, C. Y., Shaughnessy, B. & Yammarino, F. J. (2013). What Makes Leadership, Leadership? Using Self-Expansion Theory to Integrate Traditional and Contemporary Approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6): 798-821.
- Darling-Hammond, L. (1994). Will 21st-century schools really be different? *Education Digest*, 60(1), 4-8.
- Demirtaş Madran, A. (2012). Temel Beklenti Etkisi: Kendini Gerçekleştiren Kehanet, Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar, academia.edu.tr
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim* 35, 158.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen J.J. & Koopman, P.L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.

- Derin, Ö. (2003). *Dershane yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkileri*, Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Devaney, K. (1987). *The lead teacher: Ways to begin.*, New York: Carnegie Forum on Education and the Economy
- Dimock, V. B. & Kathleen M. McGree (1995). *Leading Change From The Classroom: Teachers As Leaders SDL Issues..about Change*, Volume 4, Number 4, <http://www.sedl.org/change/Issues/Issues44.html>
- Doğan, Y. (2015) Öğreten Okulların Tamamlayıcısı: Öğrenen Okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14, 53 (318-336) .
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. ve Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Duyar, İ., Gümüş, S. & Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Düren, Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim*, İstanbul: Alfa.
- Eaker, R., DuFour, R. & DuFour, R. (2002). *Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Edmonson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2).
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Alfa.
- Eğriboyun, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları: (Bolu ili)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Emirbey, A., R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Ensari, H. (2013). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 10(10): 97-111.
- Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erçetin Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon-çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Ankara: Beta.
- Erişken, S.Y. (2007). *İki yükseköğretim kurumunun İngilizce hazırlık bölümlerinde öğrenen örgütün beş disiplininin mevcudiyeti üzerine karşılaştırmalı bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (1999). *Öğrenen örgütler ve stratejik öğrenme modeli*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. & Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Erten, Z. K., Bayraktar, E. & Açmaz, G. (2017). Etik ve Etik Liderlik. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Gaziantep.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Fairholm, M. R. & Gronau, T. W. (2015): *Spiritual Leadership in the Work of Public Administrators*. Journal of Management, Spirituality & Religion. DOI: 10.1080/14766086.2015.1060516.
- Ferraria, C.C.M.G. & Pulecio, D.L.G. (2012). A case study of inhibitors for information flow in global product portfolio management. Department of Technology Management and Economics Division of Innovation Engineering and Management Chalmers University of Technology Göteborg, Sweden. Report No. E 2012:062
- Fındıkçı, İ. (2020). Liderlik Yaklaşımları, Subcon Turkey Gazetesi, 25 Nisan tarihli köşe yz.<http://www.subconturkey.com/2011/Nisan/koseyazisi-Liderlik-Yaklasimlari.html>.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school?. New York: Teachers College Press.
- Garvin, D.A.(1993); Building a Learning Organization, *Harvard Business Review*, 71(4), 79-91.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. & Büyükelbaşı, Ö.(2004) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 73-84.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Go I. & Je O. (2015). Impact of leadership style on organization performance: A critical literature review. *Arabian Journal of Business and Management Review* 5(2), 1-7.<https://www.hilarispublisher.com/abstract/impact-of-leadership-style-on-organization-performance-a-critical-literature-review-20275.html>.
- Gomez P. J., Jose, C. L. & Ramon, V. C. (2005). Organizational learning capability: A proposal of measurement. *Journal of Business Research*, Vol. 58.

- Gökalp, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerinin yerine getirme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep
- Gökçe, F. & Kahraman, P.B.(2010). Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa ili örneği, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Gökçer, N. (2004). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bu rolleri sınırlayan etkenler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Greenfield, W.D. (1999). Moral leadership in school: Fact or fancy? *Meeting of American Educational Research Association*. Nisan, 19-23.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practices in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Güçlü, N. & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-461.
- Gülbahar, B. & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1759-1790.
- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya ili Manavgat ilçe örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Gültekin, C. (2012); *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi*, Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, İ. & Aslan, Ö. (2018). Liderlik Kuramları ve Sağlık İşletmelerinde Liderlik, *Journal of Health and Nursing Management*, 5 (3), 217-226.

- Güney, S. (2020). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı: Asistanlık, Yüksek Lisans, Doktora Yeterlik ve Doçentlik Sınavları İçin*, Ankara: Nobel.
- Gürer, A. (2019); *21. yüzyılda liderlik yaklaşımları*, İstanbul: Hiperlink.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri*. Yüksek lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Haban, M. M. (2018). *Ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin bir karma yöntem çalışması*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Harden, R.M & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22 (4). 334-347.DOI: 10.1080/014215900409429
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*, 59,22-23.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Philadelphia: Öpen.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational leadership*, 65(1), 74.
- Haq, M. A. & Anwar, S. (2018). The Many Faces of Leadership: Proposing Research Agenda Through A Review Of Literature, *Future Business Journal*, 4 (2), 179-188, <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2018.06.002>
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership. Overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371.
- Hermond, D. (2005). Ethical Leadership is not Optional: How LPPs Can Help. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity Electronic*, 8(1): 1-5.

- Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., & Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67-94.
- House, R. J., & Shamir, B. (1993). Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories. M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 81-107). San Diego: Academic.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ. & Taş S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İEL (İnstitute for Educational Leadership). (2011). Teacher leadership in high schools: How principal encourage it how teacher practice it. <http://www.jstor.org/stable/42981273> adresinden erişildi.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Jackson, T., Burrus, J., Bassett, K. & Roberts, R. D. (2010). *Teacher leadership: An assessment framework for an emerging area of professional practice*. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-10-27.pdf> adresinden erişildi.
- Jillinda, J., Kidwell Karen M., Vander, L. & Sandra, L. J.(2000). Knowledge management practices applying corporate in higher education. *Educause Quarterly*, 23(4), 28-33
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M. And Pardanjac, M. (2012). Schools As Learning Organizations: Empirical Study İn Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Jung, D. I. & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective efficacy on perceived group performance. *Small Group Research*, 33, 313-336.

- Kabadayı, R. (1982). School principals' leadership behaviors and teachers' motivation (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kadak, M. (1999). *Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi engelleyen etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kahve, Ö. (2014). *Öğrenen organizasyonların okul kültürü üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaplan, A. (2015). *Bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kara, H. (2021). *Öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Karabağ Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaduman, A. (2017). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998) Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 16, 443-466.
- Kark, R., Shamir, B. (2002). The dual effect of transformational leadership: Priming relational and collective selves and further effects on followers. In B.J. Avolio & F.J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 67-91). Oxford: UK: Elsevier Science.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. California: Corwin.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel.
- Keşan, C. & Kaya, D. (2011). Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği)*. Yüksek lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılınç, Ç.A. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıranlı, S. (2013). Teachers and school administrators perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194.
- Kırca, A.(2019). *Öğrenen Örgüt İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenci rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53): 75-98.
- Köse, Ü. (2016). *İlkokul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kösterelioğlu, M. & Olukcu, E. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.
- Kurland, H. & Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: The mediating effect of job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 49, 55-67.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational administration*.
- Kurt, T., Duyar, İ. & Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T. (2016). Türkiye’de eğitim reformlarının başarısında etkili olan etmenlerin incelenmesi. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. Ankara. 252-255.
- Kutaniş, R. Ö. (2002). Öğrenen organizasyonlar içinde, İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.) *Modern Yönetim Yaklaşımları*, 257-282. İstanbul: Beta.

- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.
- Lashway, L. (1998). Teacher leadership. *Research Roundup*, 14(3), 2-5.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1995). *An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, San Francisco, CA.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Limpibuntern, T. & Johri, L. M. (2009). Complementary role of organizational learning capability in new service development process. *The Learning Organization*, 16(4), 326- 348.
- Livingston, C. (1992). Teacher leadership for restructured schools. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles*, NEA School Restructuring Series. Washington, D. C.: National Education Association.

- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational administration quarterly*, 43(3), 319-357.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning*. USA: Davies-Black.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organizations questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Mavioğlu, M. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin karar verme stratejilerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Moller, G. (1999). You have to want to do this job, *Journal of Staff Development*, Fall 1999 (Vol. 20, No. 4). <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/voices204.cfm>
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin.
- Naicker, S.R. & Mestry, R. (2013). Teachers reflections on distributive leadership in public primary schools in Soweto. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-15.
- Ngang, T.K. & Abdullah, Z. ve Mey, S.C. (2010). Teacher Leadership and School Effectiveness in the Primary Schools of Maldives. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 255-270.
- O'Connell, P. K. (2014). A Simplified Framework for 21st Century Leader Development. *The Leadership Quarterly*, 25(2): 183-203.
- Oktaylar, A. (2003). *Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı, *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*,. Ankara: Pegem.
- Özdemir, M. & Devocioğlu, E. (2014). Distributed leadership and contract relations: Evidence from Turkish high schools. *Educational Management: Administration & Leadership*, 43 (6), 918-938.
- Özdemirci, A. (2014). *Şirket ve popüler kültür tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi: Türkiye (1950-1980)*. İstanbul: Beta.
- Özden, Y.(2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.
- Özer, N. & Atik, S. (2014). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürlerine Güven Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15(3), 87-106.
- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen Organizasyon Uygulamalarının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, 2000(2) 41-64.
- Özkan, M. (2016); “Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi,” *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2) 615-639.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pagonis, W. G. (1992). The work of the leader. *Harvard Business Review*, 70(6), 118-126.
- Pate, J. L., James, L. & Leech, D. (2005). *Teacher leaders: A catalyst for instructional leadership*. ERIC veritabanından erişildi (ED491493).

- Portin, B.S., Alejano, C.R., Knapp, M.S. & Marzolf, E. (2006). Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders. ERIC veritabanından erişildi (ED494202).
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel Liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları. 1*, 133-155). Ankara: Pegem.
- Sağır, M. & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sarıhan, H. İ. (1998). *Teknoloji yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Sarımehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıtaş, M. (2001). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schlechty, P.C. (2014). *Okulu yeniden kurmak*. Ankara: Nobel.
- Senge, P. M. (2014). *Beşinci disiplin*. Ankara: Yapı Kredi.
- Seçkin, D. (2015). *Öğrenme engellerinin öğrenen örgüt algısına etkisi: Kamu kuruluşlarında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Sergiovanni, T.J. (2005). Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sever, N. & Atik, S. (2019). 2014-2018 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin bazı etik ilkeler açısından analizi, *Eğitim araştırmaları-2019* (190-203). Ankara: Eyuder.

- Sevinç, M. (2019). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.
- Shamir, B., Zakay, E., Breinin, E., & Popper, M. (2000). Leadership and social identification in military units. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 612-640.
- Sheppard, B., Hurley, N. & Dibbon, D. (2010). Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: unraveling the leadership pathways to school success. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, Denver, Colorado.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.
- Slater, R. (2001). *Jack Welch ve General Electric'in Yolu, Efsanevi CEO' nun Yönetim Anlayışı ve Liderlik Sırları*. İstanbul: Literatür.
- Spillane, J.P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Summak, M. S. & Çelik Şahin, Ç. (2013). Bilim ve Sanat Merkezi müdürlerinin öğretimsel lider olarak öğretimsel uygulamalar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Suranna, K. J. & Moss, D. M. (2000). *Perceptions of teacher leadership: A case study of inservice elementary school teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri. New Orleans, LA.

- Sünbül, A. G. A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller: (Bursa İnegöl örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, Y. & Yıldırım, C.M. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Şişman, M.(2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tacar, S.K. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temeleğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tarter, C. J., Hoy, W. K., & Kottkamp, R. B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 236-242
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Burdur-Isparta illeri örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşçı, D., & Eroğlu, E. (2004). “İşletmelerin Öğrenen Örgüt Olma Yolundaki Çabalarının Türkiye’deki Görünümü”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-109.
- Tayfur, M., Beytekin, O. F. & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.

- Tekin, Y. & Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler. *Journal of Yaşar University*, 24(6), 4007-4023.
- Thomas, K. & Allen, S. (2006). The Learning Organization: A Meta Analysis of Themes in Literature. *The Learning Organization*, 13(2): 123-139.
- Tian, M. (2011). Distributed leadership and teachers self-efficacy: The case studies of three Chinese schools in Shanghai (yüksek lisans tezi). Department of Education İnstitute of Educational Leadership University of Jyväskylä. <https://jyu.fi/dspace/handle/123456789/37175> adresinden erişildi.
- Tiltay, M. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Topuzoğlu, A. P. (2009). *Demografik özellikler açısından okul yöneticisinden etik liderlik özellikleri "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 57-84.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*, Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu. (2021). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim Tarihi: 18.01.2021).
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Uğurlu C. T. (2017); *Okul Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Uysal, E.(2021). *Öğretmenlerin akademik iyimserlik yaklaşımları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, A. & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Ünsar, A. S. (2016). *Liderlik Üzerine Güncel Yazılar*. Çanakkale: Paradigma.
- Van Ginkel, W. P. & Van Knippenberg, D. (2012). Group Leadership and Shared Task Representations in Decisions Making Groups. *The Leadership Quarterly*, 23(1): 94-106.
- Watkins, K. & Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Webb, S. R. (2007). The relationship between elementary school principals' leadership approaches and teacher motivation and job satisfaction in Alabama's Black Belt Region (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI: 3292149).
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- Wu F. Y. (2006); The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan, University of the Incarnate Word, ABD, s. 21.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlakı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 8-27.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz Çalışkan, F.(2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yılmaz, E. & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yörük, S. & Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Yörük, S. & Şahin, B. (2012). Cultural Leadership Roles of School Principals in High Schools As Effective Schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 352-368
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal Management*, 15(2): 251-289.

Zepp, R. A. (2005). Teachers' perceptions on the roles on educational technology. *Educational Technology & Society*, 8 (2), 102-106. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.145.5161&rep=rep1&type=pdf>



EKLER



Ek-1.Kişisel Bilgiler

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu anket, okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin liderlik stili, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde "Öğretmen Liderliği Ölçeği", üçüncü bölümünde "Liderlik Yapısı Ölçeği", dördüncü bölümde "Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeği" yer almaktadır.

Ankette yer alan ifadelere, görev yaptığınız okuldaki durumu göz önünde bulundurarak ne ölçüde katıldığınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Araştırma verileri yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Alpamys Rakhymzhanov

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
2. Görev türü : () Okul Müdürü () Müdür Yardımcısı () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
3. Toplam mesleki Kıdeminiz: yıl
4. Öğrenim Durumunuz:
() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5. Okulun bulunduğu yerleşim birimi
() Köy () İlçe Merkezi () İl merkezi

Ek-2.Öğretmen Liderliği Ölçeği (Orijinal Form)

Öğretmen Liderliği Ölçeği	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin rakamını işaretleyerek gösteriniz. Örnek:					
1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	1	2	3	4	5
2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik caba sarf etmek.	1	2	3	4	5
3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	1	2	3	4	5
4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	1	2	3	4	5
6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	1	2	3	4	5
7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	1	2	3	4	5
8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	1	2	3	4	5
9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verisinde bulunmak.	1	2	3	4	5
11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	1	2	3	4	5
13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	1	2	3	4	5
14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	1	2	3	4	5
15.Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	1	2	3	4	5
16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	1	2	3	4	5
18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	1	2	3	4	5
19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	1	2	3	4	5
20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için caba sarf etmek.	1	2	3	4	5
21.Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
22.Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	1	2	3	4	5
23.Oğrencilerine güvenmek.	1	2	3	4	5
24.Oğrencilerine güven vermek.	1	2	3	4	5
25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	1	2	3	4	5

Ek 3. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Orijinal Form)

Leadership Capacity School Survey	
This school survey is designed to assess the leadership capacity of your school. The items are clustered according to the characteristics of Quadrant 4 schools. Once each staff member has completed the survey, the results can be presented in a chart that depicts schoolwide needs.	
1. We do not do this at our school./hiçbir zaman	
2. We are starting to move in this direction./nadiren	
3. We are making good progress here./ bazen	
4. We have this condition well established./çoğunlukla	
5. We are refining our practice in this area./her zaman	
Dimension 1	Broad-based, skillful participation in the work of leadership
	In our school we,
Item 1	Have established representative governance groups.
Item 2	Perform collaborative work in large and small teams
Item 3	Model leadership skills
Item 4	Organize for maximum interaction among adults and children
Item 5	Share authority and resources
Item 6	Express our leadership by attending to the learning of the entire school community
Item 7	Engage each other in opportunities to lead
Dimension 2	Shared vision results in program coherence
	In our school we,
Item 8	Develop our school vision jointly
Item 9	Ask each other questions that keep us on track with our vision
Item 10	Think together about how to align our standards, instruction, assessment, and programs with our vision
Item 11	Keep our vision alive by reviewing it regularly
Dimension 3	Inquiry-based use of information to inform decisions and practice
	In our school we,
Item 12	Use a learning cycle that involves reflection, dialogue, inquiry, and action

Item 13	Make time available for this learning to occur (e.g., faculty meetings, ad hoc groups, teams)
Item 14	Focus on student learning
Item 15	Use data/evidence to inform our decisions and teaching practices
Item 16	Have designed a comprehensive information system that keeps everyone informed and involved
Dimension 4	Roles and actions reflect broad involvement, collaboration, and collective responsibility
	In our school we,
Item 17	Have designed our roles to include attention to our classrooms, school, community, and profession
Item 18	Seek to perform outside of traditional roles
Item 19	Have developed new ways to work together
Item 20	Have developed a plan for sharing responsibilities in the implementation of our decisions and agreements.
Dimension 5	Reflective practice consistently leads to innovation
	In our school we,
Item 21	Make time for ongoing reflection (e.g., journaling, peer coaching, collaborative planning)
Item 22	Encourage individual and group initiative by providing access to resources, personnel, and time
Item 23	Have joined with networks of other schools and programs, both inside and outside the district, to secure feedback on our work
Item 24	Practice and support new ways of doing things
Item 25	Develop our own criteria for accountability regarding individual and shared work
Dimension 6	High or steadily improving student achievement and development
	In our school we,
Item 26	Work with members of the school community to establish and implement expectations and standards
Item 27	Teach and assess so that all children learn
Item 28	Provide feedback to children and families about student progress

Item 29	Talk with families about student performance and school programs
Item 30	Have redesigned role and structures to develop resiliency in children (e.g., teacher as coach/advisor/mentor, schoolwide guidance programs, community service)



EK 4. Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeği (Orijinal Form)

1. In my organization, people help each other learn.	0	1	2	3	4
2. In my organization, people are given time to support learning.	0	1	2	3	4
3. In my organization, people are rewarded for learning.	0	1	2	3	4
4. In my organization, people give open and honest feedback to each other.	0	1	2	3	4
5. In my organization, whenever people state their view, they also ask what others think.	0	1	2	3	4
6. In my organization, people spend time building trust with each other.	0	1	2	3	4
7. In my organization, teams/groups have the freedom to adapt their goals as needed.	0	1	2	3	4
8. In my organization, teams/groups revise their thinking as a result of group discussions or information collected.	0	1	2	3	4
9. In my organization, teams/groups are confident that the organization will act on their recommendations	0	1	2	3	4
10. My organization creates systems to measure gaps between current and expected performance.	0	1	2	3	4
11. My organization makes its lessons learned available to all employees.	0	1	2	3	4
12. My organization measures the results of the time and resources spent on training.	0	1	2	3	4
13. My organization recognizes people for taking initiative.	0	1	2	3	4
14. My organization gives people control over the resources they need to accomplish their work.	0	1	2	3	4
15. My organization supports employees who take calculated risks.	0	1	2	3	4
16. My organization encourages people to think from a global perspective.	0	1	2	3	4
17. My organization works together with the outside community to meet mutual needs.	0	1	2	3	4
18. My organization encourages people to get answers from across the organization when solving problems.	0	1	2	3	4

19. In my organization, leaders mentor and coach those they lead.	0	1	2	3	4
20. In my organization, leaders continually look for opportunities to learn.	0	1	2	3	4
21. In my organization, leaders ensure that the organization's actions are consistent with its values.	0	1	2	3	4



Ek 5. Öğretmen Liderliği Ölçeği (Kazakçaya Çevrilmiş Form)

Қосымша 5. Мұғалімнің лидерлік сауалнамасы

Мұғалімнің лидерлік сауалнамасы	Ешқашан	Сирек	Кейде	Жиі	Әрқашан
ТҮСІНІКТЕМЕ: Төмендегі сұрақтарға қатысу деңгейіңізді алдарыңыздағы сауалнамада сізге қолайлы келетін таңдау санын белгілеу арқылы көрсетіңіз. Мысалы:					
1. Мұғалім үміткерлеріне, стажер мұғалімдерге және мектепке жаңадан орналасқан мұғалімдерге көмекші болу.					
2. Әріптестерінің кәсіби дамуын арттыруға бағытталған күш жұмсау.					
3. Бақылау және тәжірибелерін бөлісу арқылы әріптестеріне кері байланысты қамтамасыз ету.					
4. Жолдастарын мамандықтарына байланысты ең соңғы өзгерістерден хабардар ету.					
5. Мұғалімдікке байланысты жұмыстар немесе зерттеу жобалары процестеріне (дайындау, орындау немесе қатысу) қатысу.					
6. Қала, аймақ немесе мемлекет деңгейіндегі кәсіби зерттеу топтарында жұмыс істеу.					
7. Білім процесіне ата-аналардың толық қатысуын қамтамасыз ететін іс-шараларда жұмыс істеу.					
8. Мектепке қайнар көз қамтамасыз ету мақсатында мекемелермен және адамдармен байланыс орнатуда қалаулы болу.					
9. Мектептің дамуына бағытталған жұмыстарға қатысу барысында белсенді болу.					
10. Әріптестерімен, оқушылардың сынып деңгейінде жетістіктеріне қатысты пікір алмасу мәліметінде болу.					
11. Мектепке қатысты ақпарат және есептердің дайындалу барысында белсенді болу.					

12. Әріптестерінен жаңа нәрселерді үйрену барысында ашық болу.					
13. Үйірме басшысы сияқты ресми лидерлік міндеттерін белсенді түрде жүзеге асыру.					
14. Мектептің стратегиялық жоспарының немесе жоспарда орын алған кейбір міндеттердің анықталуы және даму процесіне қатысу.					
15. Мектепте қолданылатын оқыту бағдарламаларына бағытталған материалдарының таңдалуында жұмыс жасау.					
16. Оқушының академиялық жетістігін қолдайтын мектептен тыс іс-шаралар ұйымдастыру.					
17. Оқушылардың жетістігіне бағытталған риясыз жұмыстарымен өрнек болу.					
18. Мектеп міндеттерінің жүзеге асуына бағыт ретінде «жаратушы» ұстанымдар көрсету.					
19. Әріптестеріне мектептің құнды бір мүшесі ретінде қарау.					
20. Мектепке қатысты шешімдердің қабылдануында әріптестерінің белсенді қатысуы үшін күш жұмсау.					
21. Білім беру іс-шараларын оқушылардың деңгейіне қарай дамыту барысында белсенді болу.					
22. Қатысушы және ортақ оқыту іс-шараларына мүмкіндік беру барысында өрнек болу.					
23. Оқушыларына сену.					
24. Оқушыларына сенім беру					
25. Мектепке байланысты сұрақтардың шешілуіне бағыт ретінде «қатысушы» ұстанымдар көрсету.					

Ek 6. Liderlik Kapasitesi Ölçeği (Kazakçaya çevrilmiş form)

Қосымша 6. Лидерліктің мектептік сауалнамасы

Сауалнаманың түпнұсқа аты және сипаттамасы	Лидерліктің мектептік сауалнамасы					
	Бұл мектеп сауалнамасы мектебіңіздің лидерлігін бағалауға арналған. Бұл бөлімдер сипаттамаларына сәйкес 4 мектептің арасында жүргізіледі. Жалпы мектепте қажетті деп табылған нәтижелер мүмкіндігінше ұсынысқа енгізіледі, әрбір қызметкер сауалнамаға бір рет қана жауап бере алады.	Ешқашан	Сирек	Кейде	Жиі	Әрқашан
Жауап беру түрі Ликерт (Likert)	1. Біз мұндайды мектебімізде жасамаймыз.					
	2. Біз осы бағытты қолға ала бастадық.					
	3. Біз мұнда жақсы жетістікке жетудеміз					
	4. Бізде бұл жағдай жақсы жасалған.					
	5. Біз осы саладағы тәжірибемизді жетілдіреміз.					
Фактор 1	Лидерлік жұмысына мүмкіндігінше мән беру					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Өкілетті басқару топтары құрылды.					
Сұрақ 2	Үлкен және кіші топтарда бірлескен жұмыстарды орындау					
Сұрақ 3	Лидерлік дағдылар моделі					

Сұрақ 4	Ересектер мен балалар арасындағы өзара әрекеттерді барынша ұйымдастыру					
Сұрақ 5	Ресурстары мен билігін бөлісу					
Сұрақ 6	Мектептегі қоғамдық жұмыстарға қатысу арқылы лидерлігін көрсету					
Сұрақ 7	Мүмкіндігінше бір-бірімен байланыста болу					
Фактор 2	Бірлесіп жасаған жұмыс нәтижелері бағдарламаның қабылдануына әсер етеді					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Мектебіміздің дамуын бірге жүзеге асыру					
Сұрақ 2	Жасалып жатқан жұмыстарды жоспарлауда өзара сұрақтар арқылы қадағалау					
Сұрақ 3	Жоспарымызда стандарттарды, нұсқауларды, бағалауды және бағдарламаларды қалай сәйкестендіру қажеттігі туралы ойланыңыз					
Сұрақ 4	Ойыңызды үнемі қадағалау арқылы ақылда сақтаңыз					
Фактор 3	Тәжірибе мен шешімді қабылдау үшін ақпараттарды пайдалану негізіндерін сұрау					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Әрекет және сауалнама, диалог, әсерлілікті қамтитын оқу барысын пайдаланыңыз					

Сұрақ 2	Оқыту үшін қолайлы уақытты қамтамасыз етіңіз (мысалы, педагогикалық жиналыстар, арнайы топтар, топтар)					
Сұрақ 3	Оқушы біліміне көңіл аударыңыз					
Сұрақ 4	Дәлелдер мен мәліметтерді жеткізу үшін оқыту әдістеріміз бен шешімдерімізді пайдаланыңыз					
Сұрақ 5	Барлығына ақпарат бере алатын және қатысатын, кешенді ақпараттық жүйе әзірлеу					
Фактор 4	Ынтымақтастық және ұжымдық жауапкершілік рөлдерді және іс-әрекеттерді кеңінен көрсету					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Біздің сыныптарға, мектепке, қоғамға және мамандыққа назар аудару үшін біз рөлімізді әзірледік					
Сұрақ 2	Дәстүрлі рөлдерден тыс орындауға ұмтылыңыз					
Сұрақ 3	Бірлесе жұмыс істеудің жаңа әдістерін әзірледік					
Сұрақ 4	Шешімдер мен келісімдерді іске асыруда міндеттерді анықтау жоспары әзірленеді					
Фактор 5	Тиімді тәжірибе үнемі инновацияға әкеледі					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Ойлану үшін уақыт бөлу (мысалы, журналистика, құрдастарымен коучинг, бірге жоспарлау)					

Сұрақ 2	Уақыт пен ұжымға, дерек көздер жинауға рұқсат беру арқылы жеке және топтық бастамаларды ынталандыру					
Сұрақ 3	Жұмысымыздың кері байланысын орнату үшін ауданның ішіндегі, сыртындағы басқа мектептер бағдарламалары мен желісіне қосылдық					
Сұрақ 4	Іс-әрекеттердің жаңа жолдарын пайдалану және қолдау					
Сұрақ 5	Жеке және топтық жұмысқа қатысты есеп берудің өз критерийлерін әзірлеңіз					
Фактор 6	Оқушылардың дамуы және үлгерімнің жоғары немесе аутқусыз жақсаруы					
	Біздің мектебімізде,					
Сұрақ 1	Стандарттар мен күткен нәтижелердің жүзеге асырылуын қадағалау үшін мектеп қауымдастығы мүшелерімен жұмыс істеңіз					
Сұрақ 2	Барлық балалардың оқуы үшін үйретіңіз және бағалаңыз					
Сұрақ 3	Балалар мен отбасыларға оқушылардың жетістіктері туралы айтыңыз					
Сұрақ 4	Мектеп бағдарламалары мен оқушылардың жетістіктері туралы отбасыларымен сөйлесіңіз					

Сұрақ 5	Балаларда тиянақтылықты дамыту үшін рөл мен құрылымдарды қайта жасаңыз (мысалы, мұғалім жаттықтырушы ретінде/ кеңесші / тәлімгер, басшылықтың мектептегі бағдарламалары, қоғамдық жұмыстар)					
---------	---	--	--	--	--	--



Ek 7. Öğrenen Örgüt Ölçeği (Kazakçaya Çevrilmiş Form)

Қосымша 7. Ұжымдық оқыту ерекшеліктері сауалнамасы

ТҮСІНДІРМЕ: Төмендегі сұрақтарға қатысу деңгейіңізді алдыңыздағы сауалнамада сізге қолайлы деп табылатын санды белгілеу арқылы көрсетіңіз.	Ешқашан	Сирек	Кейде	Әдетте	Әрқашан
1. Мектебімізде жұмыс істейтіндер бір бірінің жаңа ақпарат және дағдылануларына жәрдем береді.	0	1	2	3	4
2. Мектебімізде жұмыс істейтіндерге, жаңа ақпарат және дағдылануларын қолдау үшін уақыт беріледі.	0	1	2	3	4
3. Мектебімізде жұмыс істейтіндердің жаңа ақпарат және дағдыланулары ынталандырылады.	0	1	2	3	4
4. Мектебімізде жұмыс істейтіндер бір бірлерін ашық және адал бір тұрғыда бағалайды.	0	1	2	3	4
5. Мектебімізде жұмыс істейтіндер көзқарастарын білдірген кезде, басқаларының да не ойлағанын сұрайды.	0	1	2	3	4
6. Мектебімізде жұмыс істейтіндер бір бірлерінің сеніміне кіруге тырысады.	0	1	2	3	4
7. Мектебіміздегі ұжымдар/комитеттер (OGYE-ТКУ- Zümre және т.б.) қажет болғанда міндеттерін өзгертуге еркінделер.	0	1	2	3	4
8. Мектебіміздегі ұжымдар/комитеттер пікір алмасулары және/немесе топ пікірталастары мен ойлағандарын ақылға салады.	0	1	2	3	4
9. Мектебіміздегі ұжымдар/комитеттер, ұсыныстарының мектеп басшылығы тарапынан қолданылатындарына сенімді.	0	1	2	3	4

10. Мектептің күтілген нәтижелерін көрсетіп көрсетпеуі тұрақты түрде бағаланады.	0	1	2	3	4
11. Мектебімізде, жаңа белгілі болған ақпараттарға барлық жұмыс істейтіндердің қол жетімділігі қамтамасыз етіледі.	0	1	2	3	4
12. Мектебімізде білімге жұмсалған бастама және уақыттың қорытындылары анықталады.	0	1	2	3	4
13. Мектебімізде жұмыс істейтіндердің қажет болған жағдайда бастамаларына (инициатива) қолдау жасалады.	0	1	2	3	4
14. Мектебімізде жұмыс істейтіндерге пайдаланған материалдары/бастамаларында бақылау жасалады.	0	1	2	3	4
15. Мектебімізде тәуекелге барған жұмысшылар қолдау табады.	0	1	2	3	4
16. Мектебімізде жұмыс істейтіндердің ауқымды бір көзқарасы мен ойлары ынталандырылады.	0	1	2	3	4
17. Мектебіміз ортақ қажеттіліктерін жүзеге асыру үшін айнала мен бірлесіп жұмыс жасайды.	0	1	2	3	4
18. Мектебіміздегі сұрақтардың шешімінде қарама-қарсы көзқарастардың тыңдалуы ынталандырылады.	0	1	2	3	4
19. Мектебімізде басшылар, жұмыс істейтіндерге жол сілтеуші және кеңесшілік жасайды.	0	1	2	3	4
20. Мектебімізде басшылар үйрену үшін әрдайым мүмкіндіктер іздейді.	0	1	2	3	4
21. Мектебімізде басшылар, ұжымдық құндылықтар мен шаралардың сәйкес болуын қамтамасыз етеді.	0	1	2	3	4