

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİ İLE
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ**

TANER YEL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ENDER KAZAK**

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİĞİ İLE
ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Taner Yel tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

.....

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN

Düzce Üniversitesi

.....

Prof. Dr. Türkan ARGON

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 18/10/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

18 Ekim 2024

Taner YEL

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanmasında süresince gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocam Doç. Dr. Ender KAZAK'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca değerli katkılarını esirgemeyen hocalarım, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY ve Doç. Dr. Taner ATMACA'ya şükranlarımı sunarım.

Çalışmamız için veri toplama sürecinde katkı sağlayan katılımcı öğretmenler teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili eşime, çocuklarıma ve anne babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

18 Ekim 2024

Taner YEL

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar LİSTESİ.....	vii
-----------------------	-----

ÖZET	viii
------------	------

ABSTRACT	ix
----------------	----

1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	8
1.6. TANIMLAR	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. LİDERLİK TANIMLARI.....	9
2.2. LİDERLİK KURAMLARI.....	9
2.3. YENİ LİDERLİK YAKLAŞIM LARI	11
2.3.1. Dönüşümcü Liderlik	11
2.3.2. Etkileşimci Liderlik	11
2.3.3. Karizmatik Liderlik.....	12
2.3.4. Vizyoner Liderlik	12
2.3.5. Etik Liderlik	12
2.4. ÖĞRETİMSAL LİDERLİK	13
2.5 ÖĞRETİMSAL LİDERLİĞİN BOYUT LARI	15
2.5.1. Okul Misyonunu Tanımlama.....	16
2.5.2. Öğretim Programının Yönetimi	17
2.5.3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme	18
2.6 ÖRGÜTSEL ÖĞRENME	20
2.6.1. Öğrenme Kavramı	22
2.6.2. Öğrenme Türleri	23
2.6.2.1. Bireysel Öğrenme	23
2.6.2.2. Takım Halinde Öğrenme.....	23
2.6.2.3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme.....	24
2.6.3. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	24
2.6.3.1. Bilgi Edinimi	25
2.6.3.2 Bilginin Yayılması.....	25
2.6.3.3. Bilginin Anlamlandırılması.....	25
2.6.3.4. Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirmesi.....	26
2.6.4. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları	26
2.6.4.1. Argyris ve Schön'ün Öğrenme Yaklaşımı	26
2.6.4.2. Fiol ve Lyles'in Öğrenme Yaklaşımı.....	27
2.6.4.3. Silins ve Mulfor'un Öğrenme Yaklaşımı	28
2.6.4.3.1. Güven ve İşbirliği İklimi	28
2.6.4.3.2. Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon.....	28
2.6.4.3.3. Risk ve İnisiyatif Alma	29
2.6.4.3.4. Mesleki Gelişim.....	29
2.6.5. Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Etmenler	29

2.7. EĞİTİM ÖRGÜTLERİ VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME	30
2.8. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ	31
3. YÖNTEM	36
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ	36
3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM	36
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	37
3.3.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Kısa Form).....	37
3.3.2. Örgütsel Öğrenme Ölçeği.....	37
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	38
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	38
4. BULGULAR	41
4.1. BETİMSSEL BULGULAR.....	41
4.2. KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR	42
4.2.1. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Bulgular	43
4.2.2. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Bulgular.....	48
4.3. KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI.....	53
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	55
5.1 TARTIŞMA.....	55
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	55
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	57
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	60
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	62
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç	65
5.2. ÖNERİLER	67
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	68
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	68
6. KAYNAKÇA	69
7. EKLER.....	82
7.1. EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ	82
7.2. EK 2. ETİK KURUL İZNİ.....	83
7.3. EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ	84
7.4. EK 4. VERİ TOPLANAN OKULAR VE KATILIMCI SAYILARI.....	85
7.5. EK 5. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN NORMALLİK DEĞERLERİ	86
7.6. EK 6. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN NORMALLİK DEĞERLERİ	87
7.7. EK 7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	88
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Öğretimsel Liderliği Boyutları	15
Tablo 3.1. Örneklem ile İlgili Demografik Bilgiler	36
Tablo 3.2. Değişkenlere Ait Normallik Değerleri	39
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyi	41
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme Düzeyi	42
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	43
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	45
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları	46
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	49
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Örgütsel Öğrenme Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	50
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Branşları ile Örgütsel Öğrenme Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları.....	51
Tablo 4.11. Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları.....	53

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Taner YEL

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ender KAZAK

Ekim 2024, 90 sayfa

Bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. İlişki düzeyini tespit etmek amacıyla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Düzce Merkez ilçede ortaokul kademesinde görev yapan 995 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrende görev yapan 350 öğretmen seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş ve araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. İhtiyaç duyulan verilere ulaşmak için Kişisel Bilgi Formu, Öğretimsel Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde 2 kategorili değişkenler arasındaki farkı incelemek için Mann Whitney-U testinden, 3 ve daha üzerinde kategorisi olan demografik değişkenlerin fark testlerinde Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Spearman Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algılarının “sıklıkla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderliğin her bir boyutuna ilişkin öğretmen algılarının “sıklıkla” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Boyutlar arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “okul misyonunu tanımlama”, en düşük düzeyde algılanan boyutun ise “öğretim programını yönetme” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “güven ve işbirliği iklimi” öğretmenler tarafından “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde algılandığı görülmüştür. Örgütsel öğrenmenin “gözlenen ve paylaşılan vizyon”, “inisiyatif ve risk alma” ve “mesleki gelişim” alt boyutlarının öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel öğrenme boyutları arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve işbirliği iklimi”, en düşük düzeyde algılanan boyutun ise “mesleki gelişim” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumu, kıdem ve branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri ve örgütsel öğrenmeye yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve “Örgütsel Öğrenme” arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okul Yöneticisi, Öğretimsel Liderlik, Örgütsel Öğrenme

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTIONAL LEADERSHIP OF SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANIZATIONAL LEARNING

Taner YEL

Düzce University
Graduate School, Department of Educational Sciences
Master's Thesis
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ender KAZAK

October 2024, 90 pages

This study aimed to examine the relationship between teachers' perceptions of school administrators' instructional leadership and their perceptions of organizational learning. In order to determine the level of relationship, the relational screening model was used in the research. The universe of the research consists of 995 teachers working at the secondary school level in Düzce Central district in the 2023-2024 academic year. 350 teachers working in this universe were determined using the random sampling method and the sample of the research was created. Personal Information Form, Instructional Leadership Scale and Organizational Learning Scale were used to access the needed data. In the analysis of the data obtained within the scope of the research, Mann Whitney-U test was used to examine the difference between 2-category variables, and Kruskal Wallis-H test was used in the difference tests of demographic variables with 3 or more categories. Spearman Correlation analysis was used to reveal the relationship between the variables. According to the research results, it was seen that the perceptions of the teachers participating in the research regarding the instructional leadership of school administrators were at the level of "often". It was found that teachers' perceptions of each dimension of instructional leadership were at the "frequently" level. It was observed that the dimension perceived at the highest level by teachers among the dimensions was "defining the school mission", while the dimension perceived at the lowest level was "managing the curriculum". It was observed that teachers' perception levels regarding organizational learning were at the "I agree" level. It was observed that "trust and collaboration climate", one of the sub-dimensions of organizational learning, was perceived by teachers at the "I strongly agree" level. It was concluded that the sub-dimensions of organizational learning such as "observed and shared vision", "initiative and risk taking" and "professional development" were perceived by teachers at the "I agree" level. It was observed that the dimension perceived at the highest level by teachers among the organizational learning dimensions was "trust and collaboration climate", while the dimension perceived at the lowest level was "professional development". It was observed that there was no significant difference between teachers' gender, educational status, seniority and branches, and school administrators' perception levels regarding instructional leadership and their perceptions regarding organizational learning. It was observed that there was a positive, statistically significant and moderate relationship between the general average of instructional leadership and the sub-dimensions of organizational learning, namely "Trust and Collaborative Climate", "Shared and Observed Vision", "Initiative and Risk Taking", "Professional Development" and "Organizational Learning".

Keywords: School Administrator, Instructional Leadership, Organizational Learning.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına değinilmiş, ayrıca araştırma ile ilgili terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde insanlar bir arada yaşamaya başlamış ve insan topluluklarının yönetilme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 18. yüzyılda büyük işletmelerin ortaya çıkmasıyla birlikte insan topluluklarının belirli bir yöntemle düzen içerisinde çalışmasını sağlamak amacıyla yönetim ve yönetici kavramları ortaya çıkmıştır (Beykozlu, 2021: 15). Yöneticilerin tavır ve davranışları ile yöneticilik anlayışları toplumsal gelişmenin veya toplumsal yozlaşmanın temelinde yer almaktadır (Bulut ve Bakan, 2005: 64). Bu nedenle örgütlerin amaçlarına ulaşması noktasında, izlenecek doğru yolu belirleyen ve bu doğrultuda çalışanları harekete geçirebilen yöneticiler görev yaptıkları örgütleri bir adım öne çıkaracaktır (Aydın, 1993: 129).

Klasik örgüt teorisi, yönetimi, örgütün sahip olduğu kaynakları belirli kurallar içinde sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirmek olarak tanımlamıştır. Çağcıl yaklaşımlarda ise sadece görünen kaynakların yönetimi değil örgütün ve üyelerin iç dünyasının yönetimi olarak ifade edilmiştir (Şişman, 2018: 15). Yönetici, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak amacıyla örgüt yapısını ve prosedürünü kullanarak yönetimi sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise yönetici tanımına ek olarak etkileyebilme kabiliyeti olan kişi olarak ifade edilmektedir (Bulut ve Bakan, 2005: 65). Yönetim alanında yönetici ve lider kavramları sıklıkla kullanılır. Bu kavramlar zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılsa da bazen farklı anlamlarda da kullanılabilir (Aydın, 2010: 320). Bu tanımlardan yola çıkarak insanları etkileme ve kendi etrafında toplama becerisi olmayan bir yöneticinin çalışanları amaca dönük motive etmeleri mümkün görünmemektedir (Yıldız ve Ertürk, 2019: 1191). Modern organizasyonların yönetim kadrolarında liderlik özelliklerine sahip yöneticiler aranmaktadır. Yönetmeyi bilmeyen bir lider veya liderlik özelliklerine sahip olmayan bir yöneticinin başarılı olması mümkün değildir (Biber, 2019: 184). Tüm organizasyonlarda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim örgütlerinin amaçlarına

ulaşması, lider yöneticilerin öncülüğünde mümkün olacaktır.

Eğitim bilimciler genel olarak okulların amacını etkili çalışma alışkanlığı kazandırma, öğrenciler için akademik başarı sağlama, sosyalleşen, kendini gerçekleştiren ve özgüvene sahip bireyler yetiştirme olarak ifade etmektedirler (Turan ve Şişman, 2000: 71). Başka bir ifade ile okullar, öğretmenler ve yöneticiler marifeti ile öğrencileri hayata hazırlayan kurumlardır. Ülkeler vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarını temel olarak okullar aracılığıyla giderir. Bu anlamda okulun görevleri aynı zamanda eğitimin görevleridir. Bu görevler sosyal, politik ve ekonomik olarak gruplandırılabilir. Okulun sosyal görevi, çocuğa kültürü aşılayarak çocuğun sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu aşamada okul, kültürü hem korur hem de zamana uygun olarak değiştirir. Okulun politik görevi çocukların devletin yönetim sistemine bağlılık göstermesini ve liderlik özellikleri olan öğrencilerin belirlenerek bu özelliklerinin desteklenmesini sağlamaktır. Okulların ekonomik görevi ise ülkenin beyin gücünü karşılayarak üretimin sağlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2011: 37). Okullar bu amaçlarını gerçekleştirmek için öğretim programlarını öğretim uygulamalarına dönüştürürler (Can, 2021; 179). Birçok farklı insan faktörünü bir arada bulunduran okul örgütünün yönetimi önem arz etmektedir. Bir okulun yönetimine etki eden öğeleri iç ve dış faktörler olarak ikiye ayrılabilir. İç faktörler; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar, hizmetliler ve diğer çalışanlardır. Dış faktörler ise okulun yapısında bulunmayan fakat okulu etkileyen unsurlardır. Bunlar; veliler, okul çevresi ve liderleri, iş ortamı ve merkezi yönetimdir (Bursalıoğlu, 2011; 39). Okul yönetiminin başında okul yöneticileri bulunur. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmeleri için kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Akbaşlı ve Balıkçı, 2013: 367). Okul yöneticilerinin her şeyden önce geleceğe yönelik bir vizyonu olmalıdır. Net bir vizyonu olmayan yöneticinin örgütün geleceği konusunda belirgin bir görüşü olamaz. Yöneticinin sahip olduğu vizyon okulun misyonunu da belirler. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okullardan beklentileri her geçen gün değişmektedir (Çelik, 1995: 48). Dolayısıyla okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranışlar her geçen gün çeşitlenmekte ve giderek daha karmaşık hale gelmektedir (Karip ve Köksal, 1999: 193). Eğitim aktörleri, değişen zamana uygun olarak eğitim yöneticilerinden farklı liderlik özellikleri göstermelerini beklemektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için farklı liderlik özelliklerine sahip olmaları ve bu özelliklerini yeri zamanı geldiğinde kullanmaları gerekmektedir (Kaya ve Yiğit, 2020:

80). Günümüzde liderler insanların beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermek durumundadır. İnsanların değişen dünyaya uyum sağlamalarında ve sorunlarla baş etmeleri konusunda onlara yol gösterici olmak durumundadır. Kısaca liderler insanlara efendilik değil hizmet etmek zorundadır (Şişman, 2018: 9). Okul yöneticileri için birçok liderlik yaklaşımlarından söz edilmektedir. Bunlar etik, kültürel, dönüşümcü, öğretimsel liderlik gibi kavramsallaştırmalardır. Okul yöneticilerinin benimsediği liderlik rolü bir örgüt olarak ifade edebileceğimiz okulun amaçlarına ulaşması yönünde, öğretmenlerin ortaya konulan ortak vizyonu sahiplenmeleri konusunda ve çalışanların motive edilmesinde önemli bir role sahiptir (Demirci, 2023: 3). Okulun en temel görevini öğretmek olarak ele aldığımızda öğretimsel liderlik bu yaklaşımlar arasından ön plana çıkmaktadır (Kaya ve Yiğit, 2020: 80). Okul yöneticileri okullarındaki işlevsellik ve verimliliği sağlayabilmek için öğretim liderliği davranışları göstermelidirler. Son yıllarda dünya genelinde artan rekabet ortamı bütün örgütleri mükemmeli yakalamaya itmiştir. Bir örgüt olan okullarda da mükemmeli yakalama yolunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri gerekliliği ön plana çıkmıştır (Ergen, 2013: 99).

Öğretimsel liderlik kavramı batılı ülkelerde etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Etkili okullar konusunda yapılan araştırmalarda, öğretimsel liderliğin, bir okulun mükemmel okul olmasında önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şişman, 2018: 49). Genel olarak bakıldığında öğretimsel liderlik öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer liderlik alanlarına göre öğretmen, öğrenci, eğitim programı ve öğrenme öğretme süreçleri ile daha yakından ilgilenmeyi gerektirir (Yörük ve Akdağ, 2010: 67). Diğer liderlik çeşitlerinde yönetsel yetenekler daha önemliyken öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme ön plandadır (Çelik, 2000: 207).

Öğretimsel liderlik davranışları kapsamında bir okul yöneticisi öncelikle ihtiyaçlar doğrultusunda hedefleri belirlemelidir. Sonrasında hedeflere ulaşma noktasında eğitim öğretimi süreçlerini takip etmelidir. Öğrenci başarısı ile yakından ilgilenmeli ve sonuçları değerlendirmelidir. Ayrıca öğretmenleri mesleki gelişimleri noktasında desteklemeli ve yönlendirmelidir (Murphy, Hallinger, Weil ve Mitman, 1983: 137). Bir başka ifade ile öğretim lideri, mevcut imkanlarla öğrenme öğretme çevresini en iyi şekilde düzenleyerek başarılı öğrenciler yetiştirme hedefi içerisinde olmalıdır (Çelik, 2013: 42). Bu çerçevede öğretim lideri, bilgiye gereken değeri vermeli ve eğitim paydaşlarını da bu doğrultuda yönlendirmelidir. De Beovise (1984: 19), öğretim lideri

olan bir okul yöneticisinin başlıca davranışlarını; okulun hedeflerinin tespit edilmesi, okul hedeflerinin paydaşlara açıklanması, öğrenme için gerekli araç ve gereçlerin temin edilmesi, öğretmenlerin takip edilip geliştirilmesi, öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eş güdümü, öğretmenler arası olumlu iletişim ve paylaşım ortamlarının geliştirilmesi olarak boyutlandırmıştır. Öğretim liderlerinin odak noktasının öğretim olduğundan hareketle, etkili bir okulun oluşturulması için okul yöneticilerinden beklenen bir başka davranış da örgütsel öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Örgütsel öğrenmenin benimsendiği okullarda, bilginin elde edilmesi ve yayılması konusunda tüm paydaşların çaba içerisinde olması beklenmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağda, ülkelerin en önemli güç kaynaklarından biri bilgidir. Bilginin elde edilmesi, yeniden yapılandırılması ve başka bireylere aktarılması noktasında öğrenme etkili bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi çağının sürükleyici güçleri öğrenen bireyler, öğrenme kültürüne sahip örgütler ve öğrenmeyi teşvik eden sistemlerdir (Doğan ve Yiğit, 2015: 319). Değişen dünya şartlarına uyum sağlayabilmek ve ayakta kalabilmek için, örgütler, kendilerini değiştirmek ve geliştirmek zorundadırlar. Bu değişim ve gelişim örgütsel öğrenme ile mümkündür (Demirbaş ve Bostancı, 2020: 1427). Örgütsel öğrenme ve öğrenilenlerin kullanılması, örgütsel rekabetin anahtarı olarak görülmektedir (Murray ve Donegan, 2003: 52). Değişen toplumsal ihtiyaçlar ile birlikte bireylerin beceri ihtiyaçları da değişmektedir (Mercan, 2022: 87). 21. Yüzyıl becerilerinin; iletişim, işbirliği, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık olduğundan hareketle örgütsel öğrenmenin önemi bir kat daha artmaktadır (Ökten ve Karakuş, 2017: 141). Teknolojinin hızla değişmesi, küreselleşme ve bilgiye erişim kolaylığı örgütlerin ve bireylerin sürekli öğrenme gereksinimlerini daha da ön plana çıkarmıştır.

Örgütün temelini bireyler oluşturmaktadır. Örgütsel öğrenmenin temelini de öğrenen bireyler oluşturur. Başka bir ifade ile örgütler bireyler aracılığıyla öğrenirler. Fakat örgütsel öğrenmeyi sadece bireylerin öğrenmelerinin toplamı olarak görmek hata olur. Örgütlerin, bireylerin öğrenmelerini teşvik edecek örgüt kültürünü oluşturmaları ve etkili insan kaynakları stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Vural, 2003: 95). Örgütsel öğrenmeyi benimsemiş olan örgütlerde, öğrenme, rastlantısal değil planlı bir süreç olarak meydana gelmektedir (Yıldırım, 2010: 147). Garvin (1993), sistematik problem çözme, denemelerde bulunmaya devam etme ve risk alma, kişilerin ve diğerlerinin deneyimlerinden öğrenme, bilgi ve deneyimi örgüt içinde kısa zaman içerisinde paylaşılabilecek yeteneklerinin öğrenen örgütlerin belirgin özellikleri arasında

olduğunu ifade etmiştir. Altunay (2022) bir örgütün öğreniyor olmasını, değişimlerden sonuç çıkarılması, bu sonuçlardan değişen çevre koşullarına uyum sağlamada yararlanılması ve personelin içten gelen bir motivasyon ile kendi gelişimi ve örgüt gelişimi için bir sistem oluşturması ile açıklamaktadır.

Örgütlerde yeni fikirler ortaya koyma, ortak bir vizyon oluşturma ve döneme uygun yeni bakış açıları kazandırma konusunda yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Gün geçtikçe daha karmaşık hale gelen örgüt yapılarında, insan gücünün en etkin şekilde yönetilerek, çalışanlardan maksimum seviyede verim elde edilebilmesi için öğrenen bir örgüt yapısı altında görev yapan liderlere ihtiyaç vardır (Yazıcı, 2022: 19). Örgütsel öğrenmeye liderlik yapacak olan okul yöneticisi her şeyden önce öğrenen bir birey olmalıdır. Öğrenmenin birinci derecede sorumluluğunu kişiliğinde taşımalı ve astlarının da öğrenmelerinden sorumlu olduğunun farkında olmalıdır. Öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeli ve öğrenmenin örgütsel bir davranış haline getirilmesini sağlamalıdır (Çelik, 2013: 127).

Okul dinamik bir çevredir. Dolayısıyla çevreyi etkileyebilmekte, çoğu zaman da çevreden etkilenmektedir. Okullar, değişen ihtiyaçlara cevap verebilmeli, istedik yeni beceriler geliştirmek için gerekli donanıma sahip olmalıdır. Okulların bu ihtiyaçlara cevap verebilmesi için devamlı kendini geliştiren yönetici ve öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu gelişim ve değişim ancak örgütsel öğrenme ile mümkündür. Çünkü örgütsel öğrenmede kollektif bir öğrenme söz konusudur. Bireysel gelişim, toplumsal değişime ayak uydurma noktasında yeterli olmamaktadır. Okullar tüm paydaşları ile gelişmeli ve geleceğe hazırlanmalıdır. Okullarda örgütsel öğrenme ortamının oluşturulması ve tüm paydaşların bu amaç etrafında birleşmesi ancak öğretimsel liderlik davranışlarına sahip okul yöneticileri aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Öğretim liderleri, eğitim ortamlarını, sürekli gelişim ve yenilikçi öğrenme süreçlerine katılımı sağlayacak şekilde düzenlemelidir. Bu liderler yalnızca yönetim görevlerini yerine getiren kişiler değil okuldaki öğrenme ve gelişimi yönlendiren vizyonerler olmalıdır. Öğretim liderleri öğrenmeyi teşvik eden, hata yapma korkusu olmadan deneyimler kazanabilen ve paylaşımcı bir kültür oluşturabilen kişilerdir. Öğretim liderinin örgütsel öğrenme sürecindeki misyonu, öğrenen bir okul kültürü oluşturmak, sürekli profesyonel gelişimi desteklemek, inovasyonu teşvik etmek ve öğrenci başarısını ön planda tutmak olmalıdır. Öğretim lideri, hem öğretmenlere hem de öğrencilere öğrenme fırsatları sunarak onları bu sürece aktif bir şekilde dahil eder ve okulun örgütsel öğrenme kapasitesini artırır. Örgütsel öğrenmeyi sürekli hale getirmek, öğretim liderinin vizyoner, işbirlikçi ve esnek

bir liderlik yaklaşımını benimsemesi ile mümkün olur. Öğretim liderleri okul hedeflerini katılımcı bir anlayışla belirleyerek tüm paydaşlara iletmelidir. Öğretimi denetlemeli ve öğretim sürecini değerlendirerek öğrenci gelişimini izlemelidir. Öğrenme konusunda tüm paydaşları teşvik etmeli, mesleki gelişim konusunda öğretmenlere fırsatlar sunmalıdır. Bu davranışları ortaya koyabilen okul yöneticileri, görev yaptıkları okullarda öğrenmeyi bir kültür haline getirebilirler. Öğrenmeyi örgüt kültürüne yerleştirmeyi başarabilen okullar, dönemin gerekli becerileri ile donatılmış bireyler yetiştirerek toplumun ihtiyacını karşılayacaktır. Bu nedenle araştırma okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi irdelemek üzere şekillendirilmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Düzce ili Merkez ilçesinde faaliyet gösteren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenmeye yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi ‘Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesine cevap bulabilmek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okul yöneticilerinden farklı birçok liderlik davranışı beklenmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okulların geliştirilmesi ve değişen dünyaya ayak

uydurması ile öğrenci başarısı üzerinde önemi bir etkisi vardır. Okulların nihai amacı olan eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi açısından okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda okulun hedeflerine ulaşması noktasında okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği önem kazanmıştır. Okul yöneticileri öğretimsel liderlik davranışlarını geliştirerek bulundukları okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırabilir. Bu bilgiler doğrultusunda okulların daha etkili hale gelebilmesi için öğretimsel liderlik kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir.

Nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli olan bir diğer faktör de örgütsel öğrenmedir. Değişen dünya ile birlikte bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye, bilgiyi direk aktarmadan yeni bilgiler oluşturmaya geçiş ön plana çıkmıştır. Okul paydaşlarının bireysel olarak kendilerini geliştirmeleri ve bu gelişmeyi birbirleri ile paylaşmaları nitelikli öğrenme için önemli bir unsurdur. Örgütsel öğrenme, okulların değişime ayak uydurabilmeleri için önemli bir modeldir. Okullar, personellerini geliştirme yoluyla bu değişime ayak uydurabilirler. Öğretmenlerin bireysel olarak geliştirilmesi örgütsel öğrenmenin temelini oluşturacaktır. Bireysel öğrenmelerin diğer öğretmenlerle paylaşımı tüm öğretmenlerin öğrenmesini sağlayacaktır. Kendini sürekli geliştiren öğretmenlerden oluşan bir okuldaki öğrencilerin de akademik ve sosyal yönlerden başarılı olacakları düşünülmektedir.

Okullarda örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için okul yöneticilerinden bir takım liderlik davranışları sergilemesi beklenmektedir. Öğretimsel liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisinin, örgütsel öğrenme sürecini hızlandırarak okulunu bir adım öne çıkaracağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde ne düzeyde etkili olduğuna ışık tutmak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek bulgular ve sonuçlar ile örgütsel öğrenme ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği arasındaki ilişki belirlenecek olup, okul yöneticilerine katkı sağlaması açısından bu çalışma önemli kabul edilmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır. Araştırmada özel okullar kapsam dışında tutulmuştur. Araştırma bulguları, kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına samimi, doğru ve objektif yanıtlar verdikleri ve veri toplama aracının, araştırmanın hedeflenen amacı kapsamında elde edilecek bulgular için uygun ve yeterli nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Okul Yöneticisi: Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin düzen içerisinde yürütülmesinden sorumlu olan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretimsel Liderlik: Okullarda görev yapan ve özellikle eğitim öğretim süreçlerine odaklanarak okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve öğrenci başarısının istenilen düzeye çıkarılması noktasında okul paydaşlarını etkileyebilen okul yöneticisidir.

Örgütsel Öğrenme: Okul çalışanları arasında bilgi paylaşımı ve iş birliği yoluyla sürekli gelişimi hedefleyen, bulunduğu çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirmek için sürekli yeni bilgi arayışı içerisinde olan okullarda meydana gelen toplu bir öğrenme biçimidir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde öğretimsel liderlik ve örgütsel öğrenme kavramlarına ilişkin literatür bilgisine yer verilmiştir.

2.1. LİDERLİK TANIMLARI

Liderlik kavramı üzerinde birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen tüm liderlik rollerini içeren ortak bir tanım yapılamamıştır. Bunun sebebi liderliğin bulunulan konuma, döneme ve gruba göre değişiklik göstermesidir (Yıldırım ve Han, 2023: 164). Yapılan tüm çalışmalar liderliğin bir etkileme gücü olduğu noktasında birleşmektedir (Çelik, 2013: 1). Tüm organizasyonları ayakta tutan ve başarıya ulaşmalarını sağlayan temel faktör ruhtur. Mekanik bir örgüte ruh katan ve bu yolla hedef doğrultusunda kişileri harekete sevk eden kişi liderdir (Öner, 2022: 8). Lider çalışanları harekete geçirebilmek için en önde yürüyen kişi olmak zorundadır. Çalışanlar liderlerin sadece sözlerine değil eylemlerine de odaklanmaktadır. Bu sebeple alanda aktif olarak görev yapmayan liderlerin takipçilerini etkileyebilmesi mümkün değildir.

Liderlik kavramı birçok farklı bakış açısı ile tanımlanmış olmakla birlikte liderliğin ne olmadığı konusu da önemlidir. Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir. Liderler ekip oyuncularındır, liderlik solo gösteri değildir. Liderlik vazgeçilmez olmak değildir. Liderlik başkalarını suçlamak değildir. Liderlik standart (değişmez) bir pozisyon değildir. Liderlik sadece doğuştan gelen özelliklerin bir bütünü değildir. Liderlik kişilere hükmetmek değildir. Liderlik bir kişilik veya kültür yaratmak değildir (Eraslan, 2004: 161).

2.2. LİDERLİK KURAMLARI

Liderlik ile ilgili birçok tanım yapılmış olup araştırmacılar liderliğin farklı yönlerini ele almışlardır. Liderliğin ne ifade ettiği, hangi etkenlerin liderliği belirlediği konusunda farklı kuramlar geliştirilmiştir (Görkem, 2008: 16). Zaman içerisinde liderlik ile ilgili elde edilen bilgilerin sistematik olarak bir araya getirilmesi sonucunda özellik, davranışsal ve durumsallık kuramları ortaya çıkmıştır.

Özellik yaklaşımında, başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerlerin liderlik özellikleri incelenmiştir. Lider konumunda olan bu kişilerin ortak özellikleri

belirlenmeye çalışılmıştır (Şişman, 2018: 5). Yukl'a göre bu araştırmaların sebebi bazı insanların doğuştan lider olarak dünyaya geldikleri ve bu kişilerin kendilerine has bazı liderlik özelliklerine sahip oldukları düşüncesidir (Akt. Canbolat, 2019: 111). Belirtilen bu düşünce özellik kuramının temelini oluşturmaktadır. Araştırmacılar liderlerin doğuştan sahip oldukları özelliklerin neler olduğunu kesin çizgilerle belirleyememişlerdir. Çünkü başarılı olmuş bir çok lider ve her liderin kendine has özellikleri vardır.

Özellik yaklaşımı ile lidere ait ortak özelliklerin net olarak belirlenememesi sonucunda davranışsal yaklaşım geliştirilmiştir (Işık İnan ve Serinkan, 2020: 315). Davranışsal yaklaşım, liderin özelliklerinden ziyade liderin davranışları üzerinde durmuştur. Liderin davranışları analiz edilmiş ve lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durulmuştur. Bu davranışlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranışlardır (Çelik, 2013: 11). Görevin gerçekleştirilmesi ve olumlu insan ilişkilerinin sağlanmasında sergilenen liderlik davranışlarının çok daha önemli olduğu bu kuramın temelini oluşturmaktadır. Değişen dünya şartları ile birlikte liderlerin de görevlerinde ve davranışlarında yeniliklere ihtiyaç duyulmuştur. Değişen şartlara göre yeni davranışların ortaya konulması gerekliliği davranışsal yaklaşımın gözden geçirilmesine sebep olmuştur.

Özellik ve davranışsal kuramların değişen şartlara göre yapılması gerekenleri göz ardı ettiği düşüncesiyle durumsallık teorisi ortaya çıkmıştır (Şimşek Ak, 2022: 14). Bu teoriye göre her ortam ve şartta ortaya konulması gereken farklı liderlik davranışları söz konusudur. Durumsallık yaklaşımında liderin başarısı, içinde bulunulan şartlara uygun davranışlar sergileyebilmesi ile açıklanmaktadır (Yıldız, 2021: 76). Durumsallık yaklaşımında esneklik temel kavram olarak kullanılabilir. Liderler, mevcut zaman ve mekana göre yönetim anlayışı geliştirebilir.

Liderliğin, kaynağını sadece liderin kişisel özelliklerinden almadığının anlaşılması üzerine araştırmacılar liderin davranışlarına odaklanmıştır. Liderin yönetim sürecinde ortaya koyduğu davranışlar incelenirken de durumsal faktörlerin davranışlarda etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Liderliğin bu karmaşık yapısı araştırmacıların ilgisini çektiği için bu alanda çalışmalar devam etmektedir (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010; 131).

2.3. YENİ LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Liderlik konusunda yapılan çalışmalar arttıkça liderlik konusunda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Memişoğlu, 2016: 92). Bu bölümde dönüşümcü, etkileşimci, karizmatik, vizyoner ve etik liderlik yaklaşımları ele alınmıştır.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Hızla değişen dünya şartlarına uyum sağlamak için, içinde bulundukları örgütlerde değişim ve yenilenmeyi sağlayabilen kişiler dönüşümcü lider olarak tanımlanır. Dönüşümcü liderlikte, liderin, izleyenlerin yeteneklerini ortaya çıkarması, kendilerine güvenmelerini sağlaması, motive olmalarını sağlaması, değer ve yargılarını günün şartlarına göre güncellemelerini sağlamasına karşılık izleyenlerin de liderin belirlediği hedeflere ulaşma noktasında lidere yardımcı oldukları karşılıklı bir güdülünme söz konusudur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76). Bass (1999) dönüşümcü liderliği, örgüt üyeleri arasında ortak çıkar bilincinin artmasına yol açan ve aynı zamanda onların kolektif hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olan liderlik tarzı olarak tanımlamıştır. Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin yeniliğe ve değişime açık bireyler olmalarını sağlama konusunda çaba gösterir. Daha fazla araştırma yaparak kendilerini geliştirmeleri konusunda motivasyon sağlar. Bu çabalar içerisinde olan okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayarak, iş doyumuna ve okula bağlılıklarına olumlu katkı sağlayacaktır (Asmaz ve Bilgivar, 2022: 179).

2.3.2. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlikte çalışanların sorumlulukları, çalışanlardan beklentiler, lidere itaat ve çalışanların hedefe ulaşması neticesinde elde edecekleri ödüller açık bir şekilde ortaya konur. Bir takım ödüller aracılığıyla çalışanların lideri takip etmesini amaçlayan, özellikle astların kuralları doğru bir biçimde uygulamasının ön plana alındığı, bu amaçla küçük çaplı ve rutin değişimleri içeren bir liderlik çeşididir (İşcan, 2006: 165). Etkileşimci liderlik, lider ile astları arasındaki bir çeşit alış-veriştir. Bu süreçte lider, çalışanlara isteklerini ödül ve pekiştireçlerle elde etmeye çalışır. Çalışanlar ise sürecin sonundaki ödül ve cezaları bilerek hareket ederler (Kılınç, 2013: 26). Etkileşimci liderlik davranışları gösteren okul yöneticilerinin okullarını sadece eğitim öğretimin yapıldığı yer olarak görmekteyirler (Kılınç, 2013: 30). Yenilik arayışı içerisinde

olmayan etkileşimci liderler, okul sisteminin devamlılığını sağlamaya çalışırlar.

2.3.3. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderler örgütsel hedeflere ulaşma noktasında izleyenlerine ilham veren kişilerdir (Shamir, House ve Arthur, 1993: 578). Ayrıca takipçilerine koçluk, akıl hocalığı ve destek sunarak onların özgüvenlerinin artmasına katkıda bulunmaktadırlar (Sancı, 2023). İzleyicileri karizmatik liderlerin diğer insanlara göre üstün özelliklere sahip olduklarına inanırlar (Demircioğlu, 2015: 23). Bu inanç sayesinde liderin gösterdiği hedefe ulaşma noktasında gayret içerisindeyler. Karizmatik liderler alternatif çözümler üretme konusunda başarılı kişilerdir. En çok kriz anlarında başarılı olurlar. Okul yöneticilerinin karizmatik liderlik davranışları kapsamında gerçekleştirecekleri; statükoyu reddetme ve değiştirme, cesur adımlar atma, okul adına önemli kararlar alarak hedefler belirleme ve öğretmenleri bu hedeflere inandırma gibi davranışları okul gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Kazan ve Özgenel, 2021: 190).

2.3.4. Vizyoner Liderlik

Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik ya da arzulanan geleceğin resmidir (Çelik, 1997: 465). Etkili liderlerin önemli özelliklerinden biri de vizyon belirleyebilmeleridir. Vizyoner lider, örgütün çevresinde meydana gelen değişimleri analiz ve sentez ederek geleceğe yönelik bir vizyon oluşturabilen kişidir. Vizyoner lider, oluşturduğu vizyon ile izleyenleri harekete geçirir (Kalyoncu, 2008: 32). Oluşturulan vizyonun örgütün bütün kademelerine iletilmesi ve kurumsallaştırılması önemlidir. Örgütlerde bir vizyonun kurumsallaşması baskı veya emirle değil ikna ile gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde liderin başarıya ulaşması mümkün değildir (Çelik, 1997: 468). Vizyoner lider olarak okul yöneticileri diğer paydaşlarının katılımı ile okulun vizyonunu belirler. Belirlenen hedefler kapsamında tutarlı bir şekilde çalışır, değişen şartlara uyum sağlayabilmek için esneklik gösterirler. Öğrencilerin başarısını sağlamak için en iyi uygulamaları belirler ve eğitim öğretim sürecini yakından takip ederler. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların örgütsel etkililiklerini artırmak için arayış içindedirler (Aslan, 2023: 37).

2.3.5. Etik Liderlik

Yunancada “davranış” ve “karakter” anlamında kullanılan ethos kelimesi dilimizde etik olarak kavramsallaşmıştır. Etik kavramı, doğru davranışlarda bulunmak, iyi bir insan olmak ve insani değerler hakkında düşünce sahibi olmak anlamında kullanılır.

Toplumlar, politik ve sosyolojik sorunlar ile çokça karşılaştıkları için etik haklarını arama girişiminde bulunmuş ve etik liderlere ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Güler, 2023: 21). Etik liderlik, yönetim sürecinin her aşamasında etik ilke ve değerleri merkeze alan bir liderlik yaklaşımıdır (Sevilir, 2023: 23). Etik liderlerin odaklandıkları temel nokta doğru şeyin ne olduğudur (Mayer, Kuenzi ve Greenbaum, 2010: 8). Etik davranışları ile takipçilerine örnek olan liderler bu etik davranışları onlardan da beklemektedirler. Greenfield (1991)'e göre etik lider olarak okul müdürleri; kendisine ve mesleğine saygılı olan, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi için gerekli ortam ve şartları hazırlayan ve çalışanlar üzerinde olumlu bir etki bırakmayı başarabilen kişilerdir (Akt. Çelik, 2013; 90).

2.4. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Dünyanın yaşadığı hızlı değişim içerisinde eğitimin de statik bir yapıda olması düşünülemez. Toplumun ihtiyaçlarını karşılama görevi olan okulların da bu değişime ayak uydurması gerekmektedir. Özellikle son otuz yılda okul yöneticilerinin sahip olması gereken standartlar değişmiştir. Bunun nedeni politik, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişimdir. Yaşanan bu değişim ve artan beklentilerle birlikte okul yöneticiliği daha karmaşık bir hale gelmiş dolayısıyla okul yöneticilerinin farklı liderlik tarzlarına sahip olması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim alanında üzerinde en çok beklenti oluşan husus, öğretimi etkili yönetme ve öğrenci başarısını artırma olmuştur. Bu nedenle yeni dönem okul yöneticilerinin eğitim programını ve öğretimi yönetme, öğretmen ve öğrencileri izleme ve değerlendirme, öğrenci gelişimini takip etme ve geliştirici yönde stratejiler oluşturma konusunda uzmanlaşması kaçınılmaz olmuştur (Gümüseli, 2014: 2). Toplumsal değişme beklentilerinin karşılanabilmesi öğretimsel liderlik ile mümkündür. Öğretimsel liderlik; etkili öğretimi sağlamada kullanılan karar, strateji, yöntem ve felsefeyi ihtiva etmektedir (Çelik, 2013: 45).

Öğretimsel liderlik kavramı, 1970'li yılların sonlarından itibaren etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır (Şisman, 2018: 49). Etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okulun başarısında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2022: 45). Araştırmalar etkili okullarda görev yapan okul yöneticilerinin; eğitimin hedefleri, teknolojisi ve sonuçları arasında daha sıkı bir bağlantı kurduğunu göstermektedir (Hallinger ve Murphy, 1985: 220). Bu durumda bulunduğu örgütte örgüt kültürünü oluşturan,

Çalışanların motivasyonlarını arttırarak örgütsel bağlılıklarını sağlayan liderlik biçimini eğitim sistemi içerinde öğretimsel liderlik olarak ortaya çıkmıştır (Kelebek, 2023: 14).

ğretimsel liderlik kavramı ile ilgili birçok farklı tanım yapılmış olmasına rağmen temelde okul yöneticilerinin, okul çalışanları ile koordineli bir biçimde çalışarak eğitimin nihai amacı olan ğrenci öğrenmesini ve dolayısıyla ğrenci başarısını etkileyen davranışların olduğu görülmektedir (alık ve Kılınç, 2018: 3). Aydın (2010: 311) ğretimsel liderliği; okul yöneticisinin etkili bir ğretim sağlamak için güdüleyici, destekleyici, özendirici ve engelleri ortadan kaldırııcı davranışları olarak açıklamıştır. şisman (2018: 49) ise okul yöneticilerinin, ğretmen ve denetçilerin okulla ilgili tüm bireyleri ve karşılaşılan durumları etkilemede kullandıkları g ve davranışlar olarak ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik çerçevesindeki görevleri; okulun hedeflerinin belirlenmesi ve paydaşlara iletilmesi, öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, müfredatı koordine etmek, yüksek akademik standartlar ve beklentiler geliştirmek, ğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin teşvik edilmesi, ğretim sresinin korunması, ğrenci ve öğretmenlere yönelik teşviklerin geliştirilmesi olarak sıralanabilir (Murphy, Hallinger, Weil & Mitman 1983: 142). ğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticileri çeşitli güç kaynaklarını kullanarak ğrenci başarısının artırılması üzerinde yoğunlaşır. Başarıdan kasıt, öğrencilerin hayata hazırlanması olmalıdır.

ğretimsel liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisi öncelikle okuldaki tüm öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlar (Bozkurt, 2019: 41). Müfredat ve ğretim konusunda daha fazla kafa yorar. Okulun hedeflere ulaşması için kaynakları temin etmeye çalışır ve kaynakların en etkili şekilde kullanılmasını sağlar. Her bir ğrenci için yüksek beklentilerin olduğu bir ortam inşa eder. Öğretmenler etkili iletişim kurarak onların gelişimine katkı sağlar. Belirli aralıklarla sınıfları ziyaret eder ve gözlemlerini ğrenci ve öğretmenlerle paylaşır. Net bir vizyona sahip olur ve sapma göstermezler (Smith ve Andrews, 1986: 15-16). Dünyada meydana gelen değişimleri gözler ve bu doğrultuda amaç ve hedefleri revize ederler. Yapılan tüm çalışmaların bir amaca hizmet etmesi gerektiğini bilir ve tüm çalışmalar arasında bir eřėdm sağlarlar.

2.5 ÖĞRETİMSSEL LİDERLİĞİN BOYUTLARI

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar farklı boyutlandırmalar ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların oluşturduğu boyutlandırmalar bazı noktalarda birbirine benzemekte, bazı noktalarda da ayrılmaktadırlar (Bozkurt, 2019: 41).

Weber (1989: 192) öğretimsel liderliğin boyutlarını; okul misyonunu tanımlama, müfredatı ve öğretimi yönetme, olumlu bir öğrenme ortamını teşvik etme, öğretmenleri izleme ve geri bildirimde bulunma ve öğretim programını değerlendirme olarak belirlemiştir. Şişman'a (2018: 66-93) göre öğretim liderliğinin altı boyutu vardır. Bunlar okulun vizyon ve misyonunun yönetimi, okul programının ve öğrenmenin yönetimi, öğrenci gelişiminin izlenip değerlendirilmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, okul ikliminin ve kültürünün yönetilmesi ve okul çevresinin yönetimidir.

Tablo 2.1. Öğretimsel Liderlik Boyutları

Öğretimsel Liderliğin Boyutları					
Okul Tanımlama	Misyonunu	Öğretim Yönetme	Programını	Okul İklimini Destekleme	
Okul hedeflerini belirleme		Öğretimi değerlendirme	denetleme ve	Öğretim	zamanının korunması
Okul hedeflerini paydaşlara iletme		Müfredatı koordine etme Öğrenci gelişimini izleme		Mesleki	gelişimin desteklenmesi
				Okulda görünür bir lider olmak	
				Öğretmenleri teşvik etme	
				Akademik standartları geliştirme	
				Öğrenmeyi teşvik etme	

Hallinger ve Murphy'e (1985, 221-224) göre öğretimsel liderliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; okul misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmaktır. Okul misyonunu tanımlama boyutu okul hedeflerini belirleme ve hedefleri paydaşlara iletme alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretim programının yönetimi boyutunda öğretimi denetleme ve değerlendirme,

müfredatı koordine etme ve öğrenci gelişimini izleme alt boyutları bulunmaktadır. Olumlu bir okul iklimi oluşturma boyutu ise öğretim zamanının korunması, mesleki gelişimin desteklenmesi, okulda görünür bir lider olmak, öğretmenleri teşvik etmek, akademik standartları geliştirmek ve öğrenmeyi teşvik etmek gibi alt boyutlara sahiptir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları Hallinger ve Murphy'nin (1985) sınıflandırması dikkate alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda bu boyutlar ve özellikleri bundan sonraki bölümde incelenmiştir.

2.5.1. Okul Misyonunu Tanımlama

Küreselleşen dünya içerisinde okul yöneticilerinden beklenen özelliklerden biri de vizyon sahibi olmalarıdır. Geleceğe ve değişime yönelik öngörülerde bulunmak kurumların varlığını sürdürebilmeleri için önemli bir faktördür. Okul yöneticilerinin geleceğe dönük öngörülere sahip olmaları gerekmektedir. Vizyon kelime anlamı itibari ile gelecekte ortaya çıkabilecek bir durumun şimdiden düşüncede yaratılmasıdır (Karatay, 2011: 44). Vizyon çalışanlarda coşku ve bağlılık oluşturur. Misyon ise vizyonu ve genel amaçları daha belirgin hale getirir, neler yapılacağını belirler. Misyon örgütün var olma nedenidir. Neyi nasıl yapacağımızı açık bir şekilde ifade eder (Durmuş, 2013: 17).

Liderin takipçilerini etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesi için öncelikle onlara bir yön tayin etmesi ve bazı hedefler göstermesi gerekmektedir (Şişman, 2018: 66). Etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için çalışanları yönlendirmek ve çalışanların motivasyonlarını artırmak için liderin vizyonu çerçevesinde oluşturduğu bir misyona sahip olması gerekmektedir (Baloğlu vd, 2022: 142). Belirlenen misyon çalışanlarda ortak bir amaç duygusu ortaya çıkaracak ve okulda yapılan çeşitli etkinlikleri birbirine bağlayacaktır (Hallinger ve Murphy, 1985: 220).

Amaçlar belirlenirken çevrenin beklentileri, toplumun kültürel yapısı, bakanlık tarafından takip edilen eğitim felsefesi ve okulun imkanları dikkate alınmalıdır (Demirbaş, 2020: 33). Amaçlar, değişen ve gelişen şartlara göre değiştirilmeli veya güncellenmelidir (Aksoy ve Işık, 2008: 237). Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış öğrencilerin yetiştirilmesi için güncel yöntem ve teknikler incelenmeli ve tüm paydaşlara aktarılmalıdır.

Belirlenen bir misyon, çalışan tüm personel tarafından paylaşılan ve içselleştirilmiş bir yapıya sahip olursa gerçek anlamını bulur (Kahraman ve Memmodov, 2003: 18). Vizyon ve misyon belirleme sürecinde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun belli

kısından üyeler de sürece dahil edilmelidir (Demirbaş, 2020: 34). Okul yöneticisi sadece vizyon ve misyonu tanımlamakla yetinmeyip, öğrenci, öğretmen, veli ve toplum tarafından da benimsenmesini sağlamalıdır (Şişman, 2018: 66). Paydaşlar tarafından anlaşılmayan veya benimsenmeyen hedeflerin ulaşılabilir olması mümkün değildir.

2.5.2. Öğretim Programının Yönetimi

Okulların en temel görevi öğrencileri hayata hazırlayacak donanıma sahip olmalarını sağlamaktır. Bu önemli görev gelişigüzel faaliyetlerle değil, planlı ve bilimsel veriler ışığında gerçekleştirilmelidir. Yapılacak tüm faaliyetlere kaynak teşkil etmesi bakımından uzman kişi ve kurumlarca hazırlanan öğretim programlarına ihtiyaç vardır (Gülbahar, 2014: 84).

Öğretim programlarının okullarda eksiksiz bir şekilde uygulanması için okul yöneticilerin göstermesi gereken önemli davranışlar vardır. Okul yöneticilerinin bu görevi tam olarak yerine getirebilmesi ancak öğretim liderliği rollerini ortaya koyması ile mümkün olmaktadır (Tutan, Tuna ve Demir, 2020: 6). Okul yöneticisinin öğretim programının yönetilmesi konusunda genel anlamda yapması gereken, öğretimle ilgili ihtiyaç duyulan her türlü araç gereç ve materyalin seçilmesi ve temin edilmesidir (Şişman, 2018: 72). Bunların yanında derslerin öğretmenlere dağıtımı, günlük, haftalık ve yıllık ders planları ile programlarının yapılması, kulüp faaliyetlerinin planlanması, belirli gün ve haftaların kutlanması ile ilgili çalışmaların planlanması ve okul-veli ilişkilerinin sağlanması da bu kapsamda okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Yağmur, 2018: 25). Bir başka ifade ile öğretim programının yönetimi konusunda okul yöneticilerinden; okulun hedeflerine ulaşması için eğitim faaliyetlerinin amaca uygun devam edip etmediğinin analiz edilmesi, öğrenci başarısı ve eğitimi konusunda yüksek beklentiler oluşturulması, ders saatlerinin en etkili şekilde kullanımı konusunda önlemler alınması ve programın eş güdümünün sağlanması gibi davranışlar beklenir (Oktar, 2019: 18).

Hallinger ve Murphy (1985: 221) yaptıkları çalışmada, öğretim programının yönetimi boyutunu üç alt boyutta incelemişlerdir. Bu alt boyutlar; öğretim programını düzenler, öğretimi denetler ve değerlendirir ve öğrenci başarısını takip eder şeklindedir.

Genel olarak Türkiye’de, okulların kullanacağı programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okulların kullanımına sunulur. Okul yöneticisinin yapması gereken programın uygulanması için gerekli şartları sağlanıp, bütün öğrencilere eşit öğrenme ortamı temin etmektir (Yağmur, 2018: 27). Okul yöneticileri okul programının

uygulanması için gerekli olan tüm malzeme ve materyal seçimine aktif olarak katılmalı ve eğitimin amaçlarının sağlanması için bu eğitim malzemelerinin öğretmenler tarafından kullanımını sağlamalıdır (Hallinger ve Murphy, 1996: 341).

Yönetim sürecinin en önemli parçalarından biri de denetimdir. Yönetim ve denetim işlevsel olarak birbirinden ayrı düşünülemez. Denetim, okulların amacına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir (Gündüz, 2012: 1). Değişen ve gelişen dünyada, emsalleri ile rekabet edebilecek bireylerin yetiştirilmesinde başat role sahip öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu önemli görevi yerine getirirken süreç içerisinde varsa hedeften sapmaları ve karşılaşılan sorunları belirleyerek, bunların giderilmesini sağlamak ancak izleme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır (MEB, 2011: 7). Belirlenen hedeflere ulaşmak için, okul yöneticilerinin denetim ve değerlendirme faaliyetlerini devam ettirmesi gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencileri denetleyerek, geri bildirimlerde bulunmalıdır. Sınıfları ziyaret ederek öğretmen ve öğrencileri değerlendirmeli, okulun tüm paydaşlarının gelişimine katkı sağlamalıdır (Yağmur, 2018: 29).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, öğrencilerin durumları ile ilgili incelemeler yapmalı, kayıtlar tutmalı, varsa aksayan yönleri tespit ederek yeni politikalar belirlemelidir. Bu doğrultuda yapmış olduğu analizleri; öğretmen, öğrenci ve velilerle paylaşmalıdır. Öğrencilerle ilgili çeşitli konularda öğretmenlerin aynı doğrultuda harekete geçmelerine öncülük etmelidir (Demirbaş, 2020: 37).

2.5.3. Olumlu Öğrenme İklimi Geliştirme

Öğretmen ve öğrencilerin her gün isteyerek okula gelecekleri psikolojik ortamın sağlanması, olumlu bir öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması ve bu durumun devamlı hale getirilmesi öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Önder, 2010: 32). Okuldaki öğrenme iklimi, okul paydaşlarının öğrenmeye ilişkin norm ve tutumlarını ifade eder. Öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu norm ve tutumlar okulda gerçekleştirilmek istenen faaliyetlere önemli ölçüde etki eder (Şişman, 2018: 89). Okul yöneticilerinden beklenen, öğrenme üzerinde büyük öneme sahip olan tutum ve davranışlara öğretim liderliği davranışları sergileyerek olumlu yönde etki etmeleridir. Böylelikle öğrencilerin akademik başarısı ve öğretmenlerin üretken çabaları desteklenebilir (Hallinger ve Murphy, 1985: 223).

Zamanın verimli kullanılması, yönetimin önemli işlevlerinden birisidir. Okul yöneticilerinin zamanın kullanılması konusunda sahip olduğu bilgi, beceri ve anlayışı

kurumun gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Okuldaki zaman yönetiminin temel amacı öğrencilerin öğrenmeleri için kullanılacak olan dilimin mümkün olduğunca artırılmasıdır (Yağmur, 2018: 32). Yair (2000: 495-503) yaptığı araştırmada öğretim zamanının etkili kullanılmadığı, önemli bir bölümünün çeşitli sebeplerle kaybedildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretim zamanı; yoklama, disiplin sorunları, öğretmen veya öğrencilerin derse geç gitmeleri gibi sebeplerle tam anlamıyla kullanılamamaktadır. Öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden beklenen, öğretime ayrılan zamanın mümkün olduğunca en verimli şekilde kullanılması için gerekli önlemleri alması ve tüm paydaşlarda bu doğrultuda bilinç oluşturmaktır.

Okul yöneticileri okulda olumlu bir iklim oluşturmak için koridorlarda, sınıflarda ve öğretmenler odasında neler yaşandığını bilmek zorundadır. Öğretim üzerine odaklanma noktasında özellikle sınıflarda neler yapıldığını gözlemlemek durumundadır (Önder, 2020: 33). Okul yöneticilerinin okulun her yanında görünür olması, öğretmen ve öğrencilerle iletişim halinde olması, öğretmen ve öğrencilerinin motivasyonunu yükseltmekte ve öğrenme atmosferine olumlu katkı sağlamaktadır (Çelik, 2013: 50).

Okullarda yönetici ve öğretmenler devamlı etkileşim halindedirler. Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamak için örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretim ile ilgili gereksinimlerini karşılayarak onların mutlu, huzurlu ve verimli olmalarını sağlamak zorundadır. Öğretmenlerin verimli ve istekli bir şekilde çalışmaları, öğrenci başarısının sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Kösterelioğlu ve Olukçu, 2019: 33).

Akademik veya sosyal alanlarda başarı elde eden öğrencilerin başarılarının sınıf, okul, aile ve çevre tarafından tanınması, başarının devamı ve başkalarının da başarısı için gerekli bir durumdur. Öğrenciler başarılarının başkaları tarafından tanınması ve ödüllendirilmesini bekler. Okul yöneticileri başarı elde eden öğrencileri çeşitli şekillerde ödüllendirerek diğer öğrenciler üzerinde bir motivasyon veya teşvik oluşturabilir (Şişman, 2018: 81).

Okul yöneticilerinin önemli görevlerinden biri de mesleki gelişim olanaklarından öğretmenleri haberdar etme ve ihtiyaca göre mesleki eğitim faaliyetleri düzenlemedir (Hallinger ve Murphey, 1985: 223). Eğitimin kalitesinin en önemli göstergelerinden biri öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmen kalitesi öğrenci başarısına etki eden faktörlerin başında gelmektedir (Ambussaidi ve Yang, 2019: 60). Öğretmen kalitesinin artırılması için; hizmet öncesi eğitime ve mesleki eğitime daha fazla önem verilmelidir (Eroğlu ve Özbek, 2020: 74). Öğretmenlerinin

niteliği sürekli olarak artan bir okulda, daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunma olanağı ortaya çıkacaktır (Aydın, 2010: 202). Bu noktada okul yöneticilerinden beklenen öğretmenleri mesleki eğitim konusunda motive etmektir. Ayrıca alanlarında uzman olan kişilerin okula davet edilmesi, öğretmenlere yönelik iletişim becerileri, öğretim yöntem ve teknikleri ve sınıf yönetimi gibi konularda seminerler düzenlenmesi öğretmenlerin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır (Kazak, 2016: 30).

2.6 ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Örgüt, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere insanların bir araya gelmesiyle oluşturulan yapıyı ifade eder. Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkinin bir tezahürüdür. Bir başka ifade ile örgüt bir iletişim ağıdır. Üyeler tarafından oluşturulan bir koalisyon gibi düşünülebilir. Üyelerin gelişimi, örgütün gelişimine katkı sağlayacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 15). Örgütün gelişim göstermesi, değişen dünya şartlarına uyum sağlayarak ayakta kalabilmesi için bir gerekliliktir. Örgütler değişen şartlara uyum sağlayabilmek için bilgiye sahip olmak zorundadırlar. Bilgiye sahip olmak ancak öğrenme ile mümkün olacaktır (Yıldırım, 2010: 146). Savolainen ve Haikonen'e (2007: 7) göre sürekli değişim bir döngüyü meydana getirmektedir. Öğrenme ile bilgiye ulaşılır, bilgi gelişimi doğurur, gelişim ilerleme ve yeni öğrenmeleri beraberinde getirir, bu yeni öğrenmeler yeni gelişimleri meydana getirir. Örgütsel öğrenmeyi benimseyen organizasyonlarda bu döngü devam edip gider.

Örgütsel öğrenme kavramı 1950'li yıllarda ortaya atılmıştır. 1980'lerden sonra yaşanan bilgi patlaması ve hızlı değişimle birlikte üzerinde daha fazla araştırma yapılan bir kavram haline gelmiştir (Demirtaş ve Bostancı, 2020: 1427). Örgütsel öğrenme 1970'lerde özellikle Amerika'da, hataların tespiti ve düzeltilmesi şeklinde yorumlanmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde bu kavram; rekabet, başarı ve performans sağlamanın bir gerekliliği olarak ifade edilmiştir (Kale, 2003: 9). Günümüzde, örgütlerin varlıklarını devam ettirebilme, çağa ayak uydurma ve bilgi toplumunun bir üyesi olma gibi ihtiyaçları doğrultusunda örgütsel öğrenme kavramına olan ilgi artmış ve literatürde yerini almıştır (Kapu ve Aybas, 2008: 82).

Bilginin hızla arttığı ve değiştiği günümüzde, örgütler de bireyler gibi sürekli öğrenmeye gereksinim duyarlar (Köse, 2013: 38). Örgütlerin öğrenmeden vazgeçmeleri ölmeyi kabul etmeleri anlamına gelmektedir (Montes ve diğ, 2005: 1159). Bireylerin öğrenme süresinde etkili olan; uyarıcı, tepki, davranış, pekiştirme, ödül ve ceza, bilgi,

bellek, kodlama, hatırlama, depolama ve unutma gibi kavramlar örgütlerin öğrenme sürecinde de karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar, örgütsel öğrenmeyi açıklamada kilit rol oynamaktadırlar (Yavaş, 2012: 44). Senge (1998), kişilerin öğrenmesinin örgütsel öğrenme için temel teşkil ettiğini fakat bireylerin öğrenmesinin de örgütsel öğrenmeyi sağlamada tek başına yeterli olmayacağını ifade etmiştir (Akt, Ergin, 2014: 106).

Örgütsel öğrenme kavramı ile ilgili yapılan tanımlar, tanımlı yapan bilim insanlarına göre farklılık göstermektedir. Örgütlerin nasıl öğrendiği konusunda değişik fikirler ortaya atılsa da örgütlerin öğrendikleri noktasında bir mutabakat söz konusudur (Kale, 2003: 16). Aydın (2005: 83), örgütsel öğrenmeyi; bilgi oluşumunu destekleme, uzun vadede bilgiyi tutma ve sürekli dönüşümü gerçekleştirmek için sistemlerin oluşturulması olarak tanımlamaktadır. Yıldırım (2010: 149), örgütsel öğrenmeyi, tüm çalışanların kolektif ve aktif katılımını gerektiren bir süreç olarak tanımlamıştır. Koç (2009: 152), örgütsel öğrenmeyi işletmelerin var olabilmeleri için bir gereklilik olarak ifade etmiş ve işletmelerin bilgiyi kazanmaları, bilginin üzerinde çeşitli eklemeler, düzeltmeler ve değiştirmeler yaptıkları bir süreç olarak tanımlamıştır. Silins vd. (1999: 3), örgütsel öğrenmeyi, tüm okul personelinin işbirliği içerisinde sürekli olarak öğrenme ve öğrendiklerini kullanma biçimi olarak tanımlamışlardır.

Çelik (2022: 533), ‘Ağaçlar yüzünden ormanı görememek’ metaforu ile örgütsel öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır. Ormandan birkaç adım geri gittiğimizde sadece ağaçları görürüz. İçlerinden bir tanesine odaklanarak bütün ilgimizi ve değişim çabalarımızı bu ağaç üzerinden yoğunlaştırırız. Bu metafor örgütler için de geçerlidir. Örgüt içindeki çalışanların bireysel öğrenmeleri organizasyonlar için önemlidir. Çünkü örgütlerin gelişimi öncelikle bireylerin öğrenmesi ile mümkündür. Ancak sadece bireysel öğrenme ile büyük çaplı bir değer yaratılamaz. Büyük çaplı bir gelişim göstermek için öğrenmenin tüm örgüte yayılması ve süreklilik arz etmesi gerekmektedir.

Örgütsel öğrenmeyi içselleştirmiş okullar; çevresel tarama süreçlerini kullanır, ortak hedefler geliştirir, işbirlikçi öğrenme ve öğretme ortamları oluşturur, inisiyatif ve risk almayı teşvik eder, okulun çalışmalarını ve çalışmaları etkileyen faktörleri sürekli gözden geçirir, iyi çalışmalarını taktir ederek güçlenmesini sağlar ve sürekli gelişim için mesleki eğitim fırsatları sunar (Silins vd, 1999: 4). Etkili bir okul; geçmiş tecrübeleri ile yeni bilgilerini harmanlayarak gelecekte verecekleri kararlar için bir kaynak oluşturur. Bu şekilde maliyeti yüksek olacak hatalardan sakınması daha kolay olacaktır (Ergin, 2014: 106).

2.6.1. Öğrenme Kavramı

Bilginin en önemli güç olarak kabul edildiği günümüz dünyasında, bilginin elde edilmesi, geliştirilmesi ve aktarılmasında öğrenme önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan ve Yiğit, 2015: 319). Öğrenme, insanlığın var olduğu zamanlardan başlayarak günümüze kadar üzerinde düşünülmüş bir kavramdır. İnsanın, medeniyetlerin ve kültürlerin gelişimi öğrenmenin sonucunda oluşmaktadır (Mert, 2018: 16). Öğrenme, insanın doğduğu andan ölümüne kadar geçen zaman içerisinde, çevresi ile etkileşimi neticesinde, yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandığı süreçtir (Erdemoğlu, 2021: 8). Huber (1991: 89), öğrenmenin bilinçli olmasının bir zorunluluk olmadığını, her öğrenme neticesinde bir davranış değişikliğinin meydana gelmeyeceğini, öğrenmenin anlayış veya farkındalık kazanma olarak da tanımlanabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenme ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olup başlıca üç öğrenme kuramı üzerinde durulmaktadır. Bunlar davranışçı öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ve yapılandırıcı öğrenme kuramıdır. Bu kuramlar öğrenmenin hangi şartlar altında oluşacağını veya oluşmayacağını açıklamaya çalışmaktadır.

Davranışçı kuram, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yolu ile davranış değişikliğinin gerçekleştiğini belirtmektedir. Davranışçı yaklaşım; gözlenebilir davranış, uyarıcı ve pekiştireç kavramları üzerinde durmuştur (Mert, 2018: 21). Davranışçı öğrenme kuramı öğrenmeyi, sadece bir uyarana verilen tepki olarak yorumlamaktadır.

Bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmenin belirli bir uyarıcıya verilen tepkiden daha karmaşık bir sürecin ürünü olduğunu ifade ederek, öğrenmede zihinsel süreçlere dikkat çekmişlerdir (Ömür, 2014: 19). Öğrenme, zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesiyle gerçekleşen bir süreçtir (Özmen, 2004: 100). Bilişsel yaklaşıma göre bilgi; kodlanır, aktarılır, depolanır ve geri getirilir. Bu sistem bilgisayarların çalışma prensibine benzemektedir. Bilişsel öğrenme kuramının en belirgin özelliği, çevreden gelen uyarıların ve onların örgütlenmesinin algılanarak, bilinçli bir yapı oluşturulmasıdır (Mert, 2018: 25).

Yapılandırmacı yaklaşım, bilgi ve öğrenmeye dair kendinden önceki yaklaşımlardan çok farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bilginin bireyin çevresinde bulunmadığını, öğrenmenin belirli uyarılara verilen tepkiler sonucu oluşmadığını savunmuş ve bireyin öğrendiği bilgiyi kendi zihinsel süreçleri ile birlikte kendisinin oluşturduğunu ileri

sürmüştür (Ömür, 2014: 21). Bir başka ifade ile bilgi ile karşılaşılması veya bir kaynaktan alınması öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli değildir. Gerçek öğrenme, bilginin kişinin zihninde yeniden yapılandırılması ile mümkündür (Kılıç, 2010: 33).

2.6.2. Öğrenme Türleri

Örgütsel öğrenme konusunda yapılan çalışmalar arttıkça, öğrenmenin sadece bireysel bir yetenek olmadığı, grup düzeyinde de öğrenmenin gerçekleşebileceği ortaya çıkmıştır. Grup düzeyinde meydana gelen öğrenmeler, örgütlere öğrenme için uygun bir ortam hazırlar (Ömür, 2014: 28). Başka bir ifade ile öğrenme biçimleri; bireysel, takım ve örgütsel öğrenme olarak 3 bölümde incelenir.

2.6.2.1. Bireysel Öğrenme

Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmenin temelini oluşturur. Çünkü örgütleri bireyler oluşturur. Bireyler yeni bilgiyi yarattıkları, bilgiyi paylaştıkları ve bilgiyi kullanıma hazır getirdikleri için öğrenme sürecinin hem başı hem de sonudurlar (Hannah ve Lester, 2009: 36). Bireysel öğrenme sadece örgüt dışında önem taşımaz. Örgüt içinde takım öğrenmeye ve örgütsel öğrenmeye kapı aralar (Yavaş, 2012: 42). Bireysel düzeyde öğrenmenin olabilmesi için; bireysel düşünce, kişisel tecrübeler ile bireysel ihtiyaç ve güdülerin olması gerekmektedir. Bu durumda bireysel öğrenme kişinin zekası, yaşantı zenginliği ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmaktadır (Avcı, 2005: 40).

2.6.2.2. Takım Halinde Öğrenme

Günümüzde örgütlerin en temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır (Yavaş, 2012: 43). Takım, örgütsel bir yapı içerisinde, resmi veya gayri resmi olarak oluşmuş olan, ortak ilgi alanlarına sahip bireylerin oluşturduğu bir topluluktur. Bu topluluğun en önemli özelliği güçlü bir iletişim ağına sahip olmalarıdır (Mulholland vd. 2001: 338). Bir takım içerisinde yer alan bireyler farklı gruplara da dahil olabilmektedirler. Bu durum bilgi alış verişini ve bilginin gruplar arasındaki aktarımını artırmaktadır (Gürler, 2020: 11).

Bir grup veya takıma ait bireylerin etkileşimleri neticesinde problemleri çözebilme yeteneğinin gelişmesine takım öğrenmesi denir. Takım halinde öğrenme bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmenin arasında yer almakta ve örgütsel öğrenmeye zemin hazırlamaktadır (Ömür, 2014: 35). Bu sebeple, yönetimin, örgütsel öğrenmeyi

gerçekleştirmek için farklı çalışma takımlarının oluşturulması ve bu takımlar arasında iletişimin geliştirilmesi için çaba harcaması gerekmektedir (Montes ve diğ, 2005: 1160).

2.6.2.3. Örgütsel Düzeyde Öğrenme

Örgütsel öğrenme üzerinde çalışan araştırmacılar örgütsel yapı içerisinde yer alan bireylerin nasıl öğrendiği açıklamaya çalışmışlardır. Aynı zamanda bireysel öğrenme teorilerinin örgüt için uygulanabilirlikleri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bireysel öğrenmede karşımıza çıkan; uyarıcı, pekiştireç, davranış, ödül, ceza, bilgi, kodlama, geri getirme gibi kavramlar örgütsel öğrenme için de geçerlidir. Bireyler neden öğrenme ihtiyacı hissediyorlar ise örgütler de aynı sebeplerden öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Yavaş, 2012: 45). Örgütsel öğrenme; bilginin alınması, paylaşılması ve yorumlanması sonucunda örgütün değişen şartlara uyum sağlaması sürecidir (Özalp, Uzun ve Yelkikalan, 1998: 21).

Örgütler kendi kendilerine öğrenemezler, asıl öğrenen örgütte yer alan bireylerdir. Örgütsel dönüşümü sağlayacak olanlar da bireylerdir. Çalışanlardan bağımsız olarak örgütlerin öğrenmesi söz konusu olamaz. Özellikle örgüt yöneticilerinin, örgütsel öğrenmeyi sağlayacak şekilde bireysel öğrenmeleri desteklemeleri ve bu doğrultuda örgütsel kültür ve yapıyı tesis etmeleri gerekmektedir (Vural, 2003: 95). Her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri oluşabilir. Bu yetersizliklerin sebebi bireyler, yöneticiler veya örgütsel yapı olabilir. Örgütsel öğrenmeyi sağlamak için öncelikle örgütte yer alan öğrenme engellerini ortadan kaldırmak gerekir. Yücel (2017: 47-52) örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri: örgütte var olabilecek sorunları görmezden gelme, küçük değişimleri görememe, bilgi üretilmesini engelleme, bilgiyi paylaşmama, göreve odaklanma (pozisyonum neyse ben oyum sendromu), sorunlardan kişileri sorumlu tutma (düşman dışarıda sendromu), olaylara odaklanma, geçmişten ders almama, tecrübe ile öğrenme yanılgısı ve yönetici takımlarla ilgili sorunlar olarak sınıflandırmıştır.

2.6.3. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme, bireysel ve takım halinde öğrenmeden daha farklı bir süreci ifade eder (Işık, 2017: 21). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgüt içinde elde edilen bilginin bir takım aşamalardan geçmesi gerekmektedir (Alanoğlu, 2014: 20). Huber (1991) ve Dixon (1992) bu adımları; bilgi edinimi, bilginin yayılması, bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması, bilginin saklanması ve yeniden değerlendirilmesi şeklinde dört bölümde ele almışlardır.

2.6.3.1. Bilgi Edinimi

Öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle bilginin elde edilmesi gerekir. Örgütler iç ve dış kaynakları kullanarak bilgiyi elde ederler (Çandır, 2010: 14). Huber'e (1991) göre örgütler, beş ayrı kaynaktan bilgi edinmektedirler. Doğuştan öğrenme; örgütler kurulurken sıfır bilgi ile kurulmazlar. Örgütü oluşturanlar örgütün amaçlarına ulaşması için bir takım bilgilere sahiptirler ve bu bilgiyi örgütün kullanımına sunarlar. Deneyimsel öğrenme; örgütün gerçekleştirdiği her türlü faaliyetin sonucunda ortaya çıkan sonuçların analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkar. Başkasından öğrenme; örgütlerin paydaş, rakip veya diğer örgütlerle etkileşimleri sonucunda edindikleri bilgilerdir. Aşılama; örgüte yeni katılan kişilerin bilgi ve deneyimlerini örgütün bilgi ve deneyimlerine eklemesidir. Araştırma; örgütün yapılan çalışmaları araştırması veya çevreyi taraması sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Kalkan'a (2006: 25) göre örgütler genel anlamda; örgütsel hafızadan, kendi tecrübelerinden veya başkalarının tecrübelerinden yararlanarak bilgiyi elde edebilirler.

2.6.3.2 Bilginin Yayılması

Bilgi edinimi aşaması gerçekleştirildikten sonra bilginin kişiler arasında yayılması gerekir. Bilginin yayılması aşamasında, bilgi çeşitli kaynaklardan elde edildikten sonra örgüt üyeleri arasında paylaşılarak eski bilgilerle bir sentezleme yapılır ve yeni bilgi ve anlayışlara ulaşılır (Huber, 1991: 90). Slater ve Narver' e göre (Akt. Mert, 2018: 79) örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmeden farkı, bilginin yayılması ve üyeler arasında ortak bir çıkarımın oluşmasıdır. Örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmelerin toplamından fazla olması bu noktada belirginleşmektedir. Bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesinden sonra bilgi örgüt üyeleri arasında paylaşılmazsa gelişim kişisel bazda sınırlı kalır. Bilginin yayılması, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayarak ortak anlam duygusunu oluşturmaya başladığında örgütsel öğrenmeyi benimseyen gruplara avantaj sağlayacaktır (Tippins ve Sohi, 2003: 749). Bilgi dağıtımının sağlıklı olarak gerçekleşmesi örgütün değerleri, normları, tutumları ve davranışlarını ifade eden örgüt kültürü ile alakalıdır. Bilginin yayılması için olumlu bir iklime sahip olan örgütlerde, bilgi kolayca yayılacak ve ortak bir düşüncenin oluşması kolaylaşacaktır (Ayduğ, 2021: 25).

2.6.3.3. Bilginin Anlamlandırılması

Bilginin elde edilmesi ve yayılması örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Elde edilen

ve yayılan bilginin örgüt üyeleri tarafından yorumlanması ve anlamlandırılması da gerekir (Akgedik, 2016: 108). Bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması süreci; bilgiye anlam kazandırma, olaylar hakkında örgütte ortak anlayış ve ortak kavramsal şemalar oluşturulmasıdır. Örgüt üyeleri kendilerine ulaşan bilgileri geçmiş yaşantıları, tecrübeleri ve mevcut bilgilerine göre dönüştürür ve yeniden yapılandırır (Nural, 2023: 26). Bilginin farklı kişilere göre farklı şekillerde anlamlandırılması ile birlikte örgütsel öğrenmenin daha yüksek seviyede gerçekleşmesi sağlanır (Huber, 1991: 102).

2.6.3.4. Bilginin Saklanması ve Yeniden Değerlendirmesi

Örgütsel öğrenme sürecinin son basamağını oluşturan bu aşamada, örgüt içerisinde elde edilmiş ve anlamlandırılmış bilgilerin örgüt hafızasına aktarılması ve gerekli durumlarda kullanıma hazır halde bekletilmesi söz konusudur. Bilginin gerektiğinde kullanılmak üzere geri getirilmesi örgütsel öğrenmeye ivme kazandırır (Yavaş, 2012: 51). Günümüzde örgütsel hafıza olarak da nitelendirilen bu aşamada, örgütün öğrendikleri, geçmiş başarı veya başarısızlıkları ile örgütün edindiği tecrübelerin bir bütünü akla gelmektedir. Örgütsel hafıza, örgüte yeni katılanlara bir rehber niteliği taşıyacak ve hataların tekrarlanmasını önleyerek zaman ve emek israfını önleyecektir (Akgedik, 2016: 109).

Sonuç olarak verimli bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bu dört aşamanın eksiksiz olarak tamamlanması gerekmektedir. Herhangi bir adımın ihmal edilmesi örgütsel öğrenmeyi sekteye uğratacaktır. Örgüt üyelerinin; bilginin elde edilmesi, bilginin yayılması, bilginin anlamlandırılması ve bilginin saklanması aşamalarının her birine aktif olarak katılması örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için vazgeçilmez bir durumdur (Ayduğ, 2021: 28).

2.6.4. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Örgütsel öğrenme kavramı üzerinde çalışma yapan araştırmacıların sayısı arttıkça, farklı örgütsel öğrenme tanımları ortaya çıkmış ve farklı örgütsel öğrenme modelleri oluşturulmuştur. Farklı örgütsel öğrenme modellerinin ortaya çıkması örgütsel öğrenmenin çok boyutlu ve karmaşık yapısından ileri gelmektedir (Kapu ve Aybas, 2008: 82). Bu çalışmada Argyris ve Schon, Fyol ve Lyles ile Silins ve Mulfor'un örgütsel öğrenme yaklaşımları ele alınmıştır.

2.6.4.1. Argyris ve Schön'ün Öğrenme Yaklaşımı

Argyris ve Schön (1978), hedefler ile sonuçlar arasındaki farklılıkları hata olarak ifade

etmişler, hataların düzeltilerek örgütün bir basamak daha ilerlemesini örgütsel öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Bu modele göre örgütsel öğrenme; tek döngülü, çift döngülü ve çok yönlü yani öğrenmeyi öğrenme olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleşir.

Tek döngülü örgütsel öğrenme; örgüt üyelerinin hataları tespit ettikten sonra örgütün norm ve değerlerini sorgulamadan hataları düzeltmeleri durumudur. Gerçekleştirilen eylemin sadece sonuçları üzerine odaklanılır ve örgütün kurallarının sorgulanması beklenen bir durum değildir. Bireyler hataların nasıl düzeltileceği ile ilgili yeni stratejiler geliştirmeli ve bilgileri diğer örgüt üyelerine aktararak örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmelidir (Argyris ve Schön, 1978: s. 18-20).

Çift döngülü örgütsel öğrenmede, belirlenen bir hatayı düzeltmek için örgütün sahip olduğu temel değer ve normların sorgulanması söz konusudur. Meydana gelen hataların çözümünde eğer örgütün norm ve değerleri sorgulanmaz ise aynı hata ile tekrar karşılaşılması muhtemeldir. Örgütlerin temel norm ve değerlerinin değişimine karşı olmak örgütün gelişim göstermesini engelleyecektir (Alanoğlu, 2014: 17).

Çok yönlü örgütsel öğrenme, örgütlerin kendilerini yeniden inşa ettikleri, yeni teknoloji ve stratejilerden nasıl faydalanılacağına öğrenildiği en üst düzeyde gerçekleşen örgütsel öğrenmedir (Işık, 2017: 20). Öğrenmeyi öğrenme olarak da ifade edilen bu örgütsel öğrenme çeşidi var olan bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretebilmeyi ifade eder. Bilgi toplumunda yer almanın gereklerinden biri de öğrenmeyi öğrenmektir (Çantuş, 2012: 25).

2.6.4.2. Fiol ve Lyles'in Öğrenme Yaklaşımı

Fiol ve Lyles'e (1985: 803) göre örgütsel öğrenme, daha nitelikli bilgi ile örgütsel faaliyetlerin geliştirilmesi sürecidir. Örgütsel öğrenme düşük ve yüksek düzeyli öğrenme olacak şekilde iki farklı şekilde gerçekleşir.

Düşük düzeyli öğrenme; hedef ve amaçları önceden tasarlanmış bir yönetim anlayışı içerisinde, faaliyetlerin tekrar edilmesi ile gerçekleşen, kısa vadeli ve geçici öğrenmelerdir. Bu öğrenme türünde örgütün temel değer ve normlarına dokunulmaz, sadece yapılan eylem ve hataların düzeltilmesine odaklanılır. Bu yönüyle Argyris ve Schön'ün tek döngülü örgütsel öğrenme düzeyine denk gelmektedir (Alanoğlu, 2014: 19).

Yüksek düzeyli öğrenme, belirli davranış veya faaliyetlerin yanında örgütün genel norm ve değerlerini yeniden oluşturmayı içermektedir. Tekrarlayan davranışların sonucu gerçekleşen alt düzey öğrenmeye göre daha bilişsel bir süreci ifade etmektedir. Yüksek

düzeyle öğrenme; beceri geliştirmenin, buluşsal yöntemlerin ve içgörülerin kullanılması yolu ile gerçekleştirilir. Örgütler üzerinde daha uzun vadeli etkileri vardır (Fiol ve Lyles, 1985: 808).

2.6.4.3. Silins ve Mulfor'un Öğrenme Yaklaşımı

Silins, Zarins ve Mulfor (1999: 3) örgütsel öğrenmeyi; tüm okul personelinin ortak bir bilinç ile sürekli biçimde öğrenme ve öğrendiklerini kullanma olarak ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımda örgütsel öğrenme dört boyutta ifade edilmiştir. Bu boyutlar; güven ve işbirliği iklimi, gözlenen ve paylaşılan vizyon, risk ve inisiyatif alma ve mesleki gelişimdir.

2.6.4.3.1. Güven ve İşbirliği İklimi

Okul iklimi ve kültürünün işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, bilginin paylaşımı ve açık iletişim ortamının oluşturulmasını ifade etmektedir (Korkmaz, 2008: 81). Bireysel öğrenmeler örgütsel öğrenme için bir ön şart olsa da bilginin paylaşarak örgüte yayılması örgütlerin gelişimi için önemlidir. Bilginin örgüt içinde paylaşarak bir bütün halinde gelişim gösterilmesi için örgüt üyelerinin birbirlerine güvenmeleri ve işbirliği halinde olmaları örgütsel öğrenme için vazgeçilmez bir unsurdur. Okulda meslektaşlar arası öğretim tartışmalarının dürüst ve içten olması gerekir. Öğretmenler birbirlerinin düşüncelerine hoşgörü ile yaklaşmalıdır. Hoşgörü ortamının olduğu okul ortamında öğretmenler fikirlerini açıklamaktan çekinmezler. Değişik fikirler örgütün gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğretmenler birbirlerini kaynak olarak görmeli, tecrübeli öğretmenlerden istifade edilmelidir.

2.6.4.3.2. Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon

Öğretmenlerin okulun işleyişindeki tüm süreçlerde söz sahibi olmasını ifade eden boyuttur. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin karar alma süreçlerinde söz sahibi olabilmeleri gerekmektedir. Karar alma sürecine katılım sağlayan öğretmenlerin okulun hedefleri doğrultusunda daha fazla emek harcayacağı düşünülmektedir (Erdemoğlu, 2021: 23). Okullardaki tutarlı bir yön duygusunun varlığı tüm öğretmenleri harekete geçirecektir. Öğretim programının etkililiği yöneticiler ve öğretmenler tarafından analiz edilmeli, eleştirel olarak incelenmelidir. Elde edilen veriler okulun tüm paydaşları ile paylaşılmalıdır.

2.6.4.3.3. Risk ve İnisiatif Alma

Okul liderlerinin ve okul yapısının, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesini ve inisiyatif aldıklarında ödüllendirilmelerini destekleme derecesini ifade eder. Örgütler risk almaya, inisiyatif kullanmaya açık olduklarında örgütsel öğrenme dereceleri artmaktadır. Sadece mevcut durumun korunmaya çalışılması yeni öğrenmeler sağlamayacağı gibi örgütün gelişimine de engel olacaktır. Yöneticilerin yeniliklere açık olması yeni öğrenmelerin anahtarı olacaktır. Öğretmenlerin deney yapma ve risk alma konusunda kendilerini özgür hissetmeleri sürece olumlu katkı sağlayacaktır. Kendini özgür hisseden bireylerin denemekten ve risk almaktan çekinmeyeceği düşünülmektedir.

2.6.4.3.4. Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin sürekli olarak performansını yüksek tutabilmesi için uygun olan bilgi ve yetenekleri elde edebilme derecesini ifade eden boyuttur. Öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmaları, mesleki gelişim imkanlarını takip etmeleri ve bu eğitimleri almaları örgütün gelişim göstermesini sağlayacaktır.

2.6.5. Örgütsel Öğrenmeyi Zorlaştıran Etmenler

Her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri görülebilir. Bu yetersizliklerin sebebi örgüt lideri, örgüt çalışanları veya örgüt yapısından kaynaklanıyor olabilir (Çelik, 2013: 120). Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öncelikle öğrenme engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Örgütsel öğrenmenin temeli bireysel öğrenmeye dayandığı için bireysel öğrenmenin önündeki engellere odaklanmak daha akılcı olacaktır (Çantuş, 2012: 27).

Öğrenme sürecinin önemli faktörlerinden biri motivasyondur. Örgüt üyelerinin çeşitli argümanlarla motive edilmesi gerekmektedir. Çalışanların savunmacı bir yaklaşımla hataları kabul etmemesi motivasyon eksikliğinin bir göstergesidir (Beşoluk, 2017: 29). Motive olmuş çalışanlar ile örgütsel öğrenmenin önündeki en büyük engel aşılmış olacaktır.

Örgütsel öğrenmenin önündeki engellere dair çalışma yapan araştırmacılar benzer sonuçlara ulaşmış olsalar da kendi bakış açılarını yansıtan farklı ifadeler kullandıkları görülmektedir. Yücel (2017: 47-51) örgütsel öğrenme engellerini; örgütte olan ve olabilecek olan sorunları görmezden gelme, meydana gelen değişimlere dikkat etmeme, yeni bilgi üretimini önemsememe, bilgiyi kendine saklayarak diğer kişilere aktarmama,

göreve odaklanma (pozisyonum neyse ben oyum sendromu), sorunlardan kişileri sorumlu tutma (düşman dışarda sendromu), olaylara odaklanma, geçmişte meydana gelen olayları doğru analiz etmeme, tecrübeyle öğrenme yanılgısı ve okul yöneticileri ile ilgili sorunlar şeklinde sıralamıştır.

Diker (2007: 39-45) örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri farklı bir bakış açısı ile yorumlayarak; yetki devrinden kaçınma, sorunu kabul etmeme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe, ders almama, bilgi üretilmesini engelleme, sorunlarla kişileri karıştırma, mimariyi ve sistemi anlamamak, geçmişin başarılarına sığınma ve eğitimle öğrenmemeyi garantileme şeklinde sıralamıştır. Töremen (1999: 69) örgütsel öğrenme engellerini; bürokrasi, iletişim, liderlik, vizyon, kapasite ve problem çözme başlıkları altında incelemiştir. Örgütsel öğrenmenin en önemli engellerinden biri de okul içindeki iletişim problemleridir. Öğretmenler arası iletişim problemlerinin ortadan kaldırılması için çaba harcanması örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. İletişim problemlerini ortadan kaldırmak için öğretmenler arası sosyal etkinliklere zaman ayırmak akılcı olacaktır.

2.7. EĞİTİM ÖRGÜTLERİ VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Örgütler, toplumun her alanında meydana gelen hızlı değişimlere uyum sağlamak, dahası geleceği öngörerek ortaya çıkabilecek değişimlere şimdiden hazır olmak için sürekli gelişim içerisinde olmalıdırlar (Çelik, 2013: 132) . Eğitim örgütleri bir çevre içerisinde yer almakta ve bu çevre ile etkileşim halinde bulunmaktadır. Okulların çevre ile sürekli etkileşimi örgütsel değişim ve gelişimi zorunlu kılmaktadır (Can, 2021: 308). Eğitim kurumlarının bu değişim ve gelişime uyum sağlayabilmesi için öğretme kapasitelerinin yanında öğrenme kapasitelerini de geliştirmesi gerekmektedir (Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2008: 248). Günümüzde eğitim kurumlarının amacı salt bilgiyi aktarmak değil, bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan, bilgiden yeni bilgiler oluşturan kısacası öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek, eğitim yöneticilerinin görevi ise okullarda örgütsel öğrenme kültürünü inşa etmektir (Kaçmaz, 2015: 84). Bu bağlamda Silins, Mulford ve Zarins (2002: 614) hızla devam eden küresel değişim ortamında öğrenen organizasyonlar olarak okulları; çalışanların işbirliği içinde sürekli öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri sistem ve yapılara sahip örgütler olarak tanımlamışlardır.

Bilgiyi hem üreten hem de kullanan yapılar olarak okulların örgütsel öğrenme sürecini

etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bunun için örgütün norm ve değerlerinin sorgulanmadan sadece hataların düzeltilmesine odaklanan tek döngülü öğrenmeden ziyade örgütün norm ve değerlerinin de sorgulandığı çift döngülü öğrenmenin okullarda uygulanması gerekmektedir (Ömür, 2014: 65). Bu bağlamda okullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik eden ve engelleyen unsurların belirlenmesi önem arz etmektedir. Leithwood, Leonard ve Sharratt'ın (1998: 248) gerçekleştirdikleri araştırmada okullarda örgütsel öğrenme sürecini teşvik edici veya engelleyici yönde etki eden üç faktör üzerinde durmuşlardır. Bunlar; (1) okul dışı etmenler (yerel yönetim, toplum ve bakanlık), (2) okul içi etmenler (vizyon, kültür, yapı, strateji, politika ve kaynaklar) ve (3) okul liderliği şeklindedir.

Örgütsel öğrenme kültürünün okulun norm ve değerlerine yerleştirilmesi için okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Örgütsel öğrenmeye öncülük edecek olan okul yöneticilerinin öncelikle öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye teşvik eden liderler olmaları gerekmektedir. Kendi kişisel gelişimine önem vermek örgütsel öğrenmeye liderlik etmenin en temel noktasıdır. Zira öğrenme için emek harcamayan liderlerin izleyenlerini bu yönde motive etmeleri mümkün değildir (Çelik, 2013: 133).

Örgütsel öğrenmeye öncülük edecek olan okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme sorumluluğunun yanında okul içi ve okul dışı çevrenin düzenlenmesin de çeşitli görevleri bulunmaktadır. Okul dışı çevre ile olumlu ilişkiler kurabilen okul yöneticisi bu özelliği ile yerel olanaklardan yararlanabilir. Okul içi çevrede, açıklığın ve katılımcılığın desteklendiği, yaratıcılığın teşvik edildiği, yeni bilgilerin elde edilip paylaşılarak kullanıldığı ve ortak bir vizyonun oluşturulduğu okul kültürü oluşturulması örgütsel öğrenmenin geliştirilmesi için okul liderlerin yapması gerekenlerdir (Ulutin, 2010: 39).

2.8. ÖĞRETİMSEL LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Geçtiğimiz yüzyılda bireylerin sadece çalıştıkları alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olması yeterli görülmekteydi. Ancak bilim ve teknolojinin olağanüstü hızla ilerlemesi, bilgi üretimin artması ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması gibi nedenlerle bireylerin çok farklı alanlarda bilgi sahibi olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Geleneksel eğitimde öğretmenden beklenen sadece var olan bilgiyi aktarmak iken öğrencilerden beklenen de verilen bilgiyi doğru kabul ederek olduğu gibi almaktır. 21. Yüzyılda doğru bilgiye

ulaşmak için soru sorma, sorgulama, birden fazla kayağa başvurma, analiz etme, eleştirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Önür ve Kozikoğlu, 2019: 628). Ülkelerin rekabet ortamında yer almaları bu üst düzey becerilere sahip bireyler aracılığıyla olacaktır.

Okullarda üst düzey duyuşsal ve akademik becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için uygun fiziksel ve psikolojik ortamın oluşturulması liderlik özellikleri gösteren okul yöneticileri ile mümkün olacaktır. Okul yöneticileri gerçekte formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer paydaşlar tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2011: 40). Lider okul yöneticileri kurumsal olarak okullarını geliştirmede ve öğretim-öğrenme sürecinin etkililiğinde kilit rol oynamaktadır (Göksoy, Torlak ve Uğuz, 2019: 210). Düşünen, sorgulayan ve üreten bireyler yetiştirmek ancak bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilen, onları etkileyip yönlendirebilen, etkili iletişim becerisine sahip bir yönetim anlayışıyla ortaya çıkacaktır. Günümüzde bu anlayış liderlik olarak tanımlanmaktadır (Danacıoğlu ve Gül, 2023: 24). Çevresel gelişim hızının okulun değişim hızından fazla olduğu bir ortamda okul yöneticileri sorumluluk alanlarını genişleterek yeni liderlik stilleri benimsemişlerdir. Toplumda meydana gelen değişimlere paralel olarak etkileşimci, dönüşümcü, vizyoner ve öğretimsel liderlik gibi farklı liderlik rolleri ortaya çıkmıştır. Sonuçta okul yöneticileri farklı liderlik stilleri ile eğitimin kalitesinin artırılmasının yollarını aramışlardır (Alireisoğlu, 2020: 21). Eğitimin formal olarak gerçekteştirildiği okulları yöneten okul yöneticilerinin benimsemiş olduğu liderlik stilleri eğitim-öğretimi farklı açılardan etkilemektedir (Gedikoğlu vd., 2023: 1199).

Eğitim sisteminin merkezinde okullar bulunmaktadır. Okullarının niteliği ile ülkelerin gelişmişliği arasında bir ilişki bulunmaktadır. Okullarda gerçekteştirilen tüm faaliyetlerin temel amacı öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış olarak en iyi şekilde yetiştirilmelerini sağlamaktır. Kazandırılmak istenen bu nitelikler ancak öğrenme ile sağlanabilir. Öğrenme en genel anlamda kişilerin önceden yapamadığı şeyleri yapabilir hale gelmesidir. Öğrenme ile bir takım bilgi ve beceriye sahip olan bireyler hayata dair bakış açısına sahip olarak kendilerini gerçekteştirme imkanı bulmaktadırlar (Can, 2021: 37).

Bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi ancak örgütsel öğrenmeyi kültürlerine yerleştirebilen okullar ile sağlanabilir. Örgütsel öğrenmede kollektif bir öğrenme vardır. Öğrenen bir örgütün en belirgin özelliği öğrenmenin hızının değişimin hızına eşit veya büyük olmasıdır (Çelik, 2013: 127). Okullarda yer alan çalışanların

etkili bir şekilde koordinasyonun sağlanması, çalışanların moral ve motivasyonlarının yüksek tutulması, zaman yönetiminin etkin bir şekilde uygulanması, kişiler arası iletişimin verimli hale getirilmesi için başarılı liderlere ihtiyaç vardır. Örgütsel öğrenmeyi sağlama konusunda liderlerin en önemli sorumluluğu öğrenmeyi okulun en temel sorumluluğu ve ana amacı haline getirmek, tüm çalışanları öğrenmeye, gelişim ve değişime teşvik etmektir (Yazıcı, 2022: 36).

Örgütsel öğrenmeye öncülük edecek olan okul yöneticilerinin geleneksel liderlik rollerinden oldukça farklı davranışlar göstermesi gerekmektedir. Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticileri, diğer liderlik rollerinden farklı olarak öğrenmeyi en temel sorumluluk olarak görmektedir. Dolayısıyla örgütsel öğrenmeyi örgütün kültürüne yerleştirebilmek öğretim liderliği ile mümkündür. Öğretim liderleri tüm enerji ve çabasını öğrenme üzerine yoğunlaştırmaktadır.

Hallinger ve Murphy'e (1986; 4) göre öğretim liderlerinin okullarında ortaya koyacakları davranışlar;

- 1- Okul hedeflerinin çerçevesi ve iletilmesi
- 2- Müfredatı koordine etmek
- 3- Yüksek akademik standartlar ve beklentiler geliştirmek
- 4- Öğrenci gelişiminin izlenmesi
- 5- Öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi
- 6- Öğretim zamanının korunması
- 7- Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik teşviklerin geliştirilmesi

şeklinde. Öğretim liderliği; sürekli gelişme ve geliştirme, özveri, değişime açık olma ve öğrenmeye odaklanmayı gerektirir (Recepoğlu ve Özdemir, 2013: 635).

Okulun amaç ve hedeflerinin belirlenmesi öğretim liderlerinin göstereceği temel davranışlardan biridir. Liderin birlikte çalıştığı insanları harekete geçirebilmesi için öncelikle onlara bir yön göstermesi gerekmektedir (Şişman, 2018; 66). Belirlenen amaç ve hedeflerin okul içi ve okul dışı paydaşlara açıkça anlatılması ve onlar tarafından içselleştirilmesi sağlanmalıdır. Böylelikle her birey amaçları anlayacak ve kendilerine düşen görevi gerçekleştirmek için daha fazla çaba harcayacaktır. Ulaşılmak istenen hedefler net olarak anlaşıldığında yaratıcı öğrenmenin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır (Başar, 2022; 624). Ulaşılmak istenen hedefleri benimseyen örgüt üyelerinin başkaları istediği için değil kendi içsel motivasyonları ile kapasite ve yeteneklerinin üstünde, kendilerini aşarak öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir (Köse, 2021; 24).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinin diğerk bir görevi de; öğretimi denetleme ve değerlendirmedir. Belirlenen hedeflere etkili ve verimli bir şekilde ulaşmak için denetim ve değerlendirmenin yapılması yönetimsel bir sorumluluktur (Aslanargun ve Göksoy, 2013: 100). Taymaz'a (2015) göre denetim ve değerlendirmenin temel amacı; öğretmenin öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesinin yanında, mesleki açıdan gelişimini ve yeniliklere açık olmasını sağlamaktır (Akt. Marangoz, 2019: 20). Okul yöneticileri öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için öğretmenlerin derslerini ve diğerk faaliyetlerini sürekli izlemelidir. Elde ettiğı bulguları zaman geçirmeden öğretmenler ile paylaşmalıdır. Denetim uygulamalarında okul yöneticisinin öğretmenleri ile ortak birliktelik duygusu yaratmaya çalışmaları sürecin başarısını artıracaktır (Altunay, 2020: 98). Öğretmenlerin fikirlerinin de sürece dahil edilmesi ile birlikte geliştirilmesi gereken yönler tespit edilecek ve eksiklerin giderilmesi için öğrenme ihtiyacı ortaya çıkacaktır. Yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen etkileşimleri neticesinde bilgi paylaşımı gerçekleşecek ve kollektif bir öğrenme meydana gelecektir. Okul yöneticileri tarafından eksiklerin belirlenmesi ve belirlenen eksiklerin giderilmesi için öğretmenlerin yönlendirilmesi örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel liderlik davranışları gösteren okul yöneticileri öğretmenleri ve öğrencileri ile ilgili yüksek standartlar belirleyerek onları öğrenmeye teşvik eder (Şişman, 2018: 71). Yüksek düzeyde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için daha fazla öğrenme çabası içerisinde olma gerekliliğı ortaya çıkar. Öğrenmenin yüksek standartlarda ortaya çıkması için hem bireyler hem de takımlar sürekli öğrenme fırsatları aramak zorunda kalırlar (Yıldız, 2009: 48). Bireylerin ve takımların öğrenme çabası örgütsel öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretimsel lider olarak okul yöneticileri, öğretmenleri için mesleki gelişim fırsatları oluşturan ve mesleki eğitimlere katılmaları konusunda onları yönlendiren kişidir (Şişman, 2018: 85). Öğretim liderlerinin en temel amacı nitelikli öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktır (Çelik, 2013: 45). Etkili öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde eğitimin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin bilgi ve becerileri büyük önem taşımaktadır (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010: 116). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde mesleki eğitimler anahtar bir role sahiptir. Öğretmenlerin, değişime bağılı olarak mesleki yeterliliklerini yaşam boyu güncellemeleri gerekmektedir (Eroğlu ve Özbek, 2020: 74). Öğretmenlik mesleğinde hayat boyu öğrenmeye olan gereksinim diğerk mesleklere göre daha fazladır (Rakhymzhanov, 2022: 46). Mesleki eğitimler ile kendilerini geliştiren öğretmenlerin

elde ettikleri kültür ve becerileri öğrencilere ve diğer öğretmenlere aktarması örgütsel öğrenme sürecine ivme katacaktır.

Öğretimsel liderlik kapsamında okul yöneticilerinden beklenen bir diğer davranış da öğrenciler ve öğretmenler için sürekli öğrenmeyi sağlayacak bir okul iklimi ve okul kültürü oluşturmaktır. Okul iklimi ve okul kültürü, okulun öğretmenler üzerindeki etkisini anlamaya yarayan kavramlardır (Karcıoğlu, 2001: 265). Okul iklimi; insanların motivasyonu, morali, performansı ve okula aidiyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Şişman, 2018: 87). Okul kültürü ise okul çalışanları ve öğrencilerin davranışları üzerinde bir kılavuz görevi görmektedir (Işık, 2017: 62). Girdisi ve çıktısı insan olan okullarda, öğrenmenin süreklilik kazanması ve içselleştirilmesi noktasında okul kültürü önemli bir rol üstlenmektedir (Erdemoğlu, 2021: 26). Okul yöneticileri öğrenmeyi tüm öğrenci ve öğretmenler için okul kültürü içerine yerleştirmeyi başarabilir ise örgütsel öğrenmenin temelini inşa etmiş olacaktır. Okullarda öğrenme kültürünün oluşturulması için öğrenci ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarının sağlanması önemlidir. Öğrencilerde içsel motivasyonun sağlanması için öğretimin öğrencilerde doyum sağlayacak şekilde hayatilik ilkesi çerçevesinde planlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin içsel motivasyonun sağlanması için öğretmenler arasında ayırım yapılmamalı, çeşitli güç ve baskı gruplarının etkililiği azaltılmalı ve başarılı olan öğretmenler ödüllendirilmelidir (Celep, 2002: 360).

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006: 27). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Düzce İl merkezinde görev yapan toplam 995 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Merkez ilçede eğitim öğretime devam eden toplam 45 resmi ortaokul bulunmaktadır. Evren içerisinde ulaşılan 350 öğretmen seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönetimine göre tüm birimlerin seçilme olasılığı eşittir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmada evren büyüklüğü 995 olduğundan, araştırmadaki örneklem büyüklüğünün 198 ile 278 kişi arasında (278’e daha yakın) olması gerektiği tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlerken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004: 50) tarafından hazırlanan örneklem büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1. de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Örneklem ile İlgili Demografik Bilgiler

Değişken	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kadın	207	60.7
	Erkek	137	39.3
	Toplam	341	100.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	289	84.8
	Lisansüstü	52	15.2
	Toplam	341	100.0
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	108	31.7
	11-16 Yıl	110	32.3
	17+ Yıl	123	36.1
	Toplam	341	100.0

Tablo 3.1 (devamı). Örneklem ile İlgili Demografik Bilgiler

Branş	Sayısal Dersler	92	27,0
	Sözel Dersler	204	59,8
	Yetenek Dersleri	45	13,2
	Toplam	341	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların %60,7'sinin kadın ve %39,23'ünün erkek olduğu; %84,8'inin lisans ve %15,2'sinin yüksek lisans mezunu olduğu; %31,7'sinin 1-10 yıl, %32,3'sinin 11-16 yıl ve %36,1'inin 17 yıl ve daha çok kıdeme sahip olduğu; %27,0'ının Sayısal Dersler, %59,8'sinin Sözel Dersler, %13,2'sinin Yetenek Dersleri öğretmenleri olduğu görülmüştür.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada için üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Demografik bilgiler formu (cinsiyet, branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem) araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

3.3.1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği (Kısa Form)

Öğretimsel Liderlik Ölçeği, Hallinger ve Murphy (1985) tarafından geliştirilmiş ve Bellibaş ve diğerleri (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek “(5) Her zaman, (4) Sıklıkla, (3) Bazen, (2) Nadiren, (1) Hiçbir Zaman” şeklinde beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 3 alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar Okul Misyonunu Tanımlama, Öğretim Programını Yönetme ve Okul İklimini Destekleme şeklindedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışmasından sonra Cronbach Alfa değeri .980 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda güvenirlik katsayısı .921 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretimsel liderlik ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanımının geçerli ve güvenli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Örgütsel Öğrenme Ölçeği

Örgütsel Öğrenme Ölçeği, Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından geliştirilmiş ve Korkmaz (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek beşli likert tipi (1: Hiç katılmıyorum, 2: Biraz katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum) şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek 4 alt boyut ve 26 maddeden

oluşmaktadır. Alt boyutlar Güven ve İşbirlikçi İklim, Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon, İnisiyatif ve Risk Alma, Devam Eden Birbiri ile İlişkili Mesleki Gelişim şeklindedir. Ölçeğin, Türkçe'ye uyarlama çalışmasından sonra Cronbach Alfa değeri .969 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda güvenirlik katsayısı .951 bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda örgütsel öğrenme ölçeğinin bu araştırma kapsamında kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma ile ilgili gerekli izinler Düzce Üniversitesi Etik Kurulundan (Ek 2) ve Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (Ek 1) alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda araştırma verileri 2023-2024 Eğitim Öğretim yılı Haziran ayında Düzce ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda çalışan öğretmenlere araştırmacı tarafından elden dağıtılan ölçeklerle toplanmaya başlanmıştır. Ölçekler dağıtılmadan önce araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş, verilerin hiçbir kurum ya da kişi ile paylaşılmayacağına dair güvence verilmiştir. Ölçekler Düzce İl Merkez ilçede bulunan 45 ortaokuldan 26'sında (Ek 4) araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü öğretmenlere dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere toplamda dağıtılan 368 ölçekten 18 tanesi eksik ya da yanlış doldurulduğu için analizlere dahil edilmemiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem) ilişkin verilerin hesaplanmasında birey sayısı (n) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçekten alınan puanların ise aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye, cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlere göre fark analizleri yapılmıştır. Hangi fark analizlerinin yapılacağına karar verilmeden önce veri setinde yer alan bağımsız ve bağımlı değişkenin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bağımsız değişken olan öğretim liderliği ile bağımlı değişken olan örgütsel öğrenmeye

ait normallik değerleri Tablo 3.2.'de sunulmuştur:

Tablo 3.2. Değişkenlere Ait Normallik Değerleri

Değişkenler	Normallik Testleri						Çarpıklık	Basıklık	Z _{min}	Z _{max}
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk						
	İstatistik	df	p	İstatistik	Df	p				
Öğretimsel Liderlik Ölçeği	0.065	341	.001	0.974	341	.00	-0.024	-0.788	-2.15	1.66
Örgütsel Öğrenme Ölçeği	0.107	341	.000	0.971	341	.00	0.050	-0.460	-2.52	1.75
a. Lilliefors Significance Correction										

Tablo 3.2'ye bakıldığında bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait normallik dağılımına ilişkin katsayılar görülmektedir. Öğretimsel Liderlik (bağımsız değişken) ölçeğinin çarpıklık değeri -0.024; basıklık değeri -0.788 olarak bulunmuştur. Öğretimsel liderlik ölçeğinin Z skorları -2.15 ile +1.66 arasında değişmektedir. Örgütsel öğrenme ölçeğinin (Bağımlı değişken) çarpıklık değeri 0.050; basıklık değeri -0.460 olarak bulunmuştur. Bu ölçeğinin Z skorları -2.52 ile +1.75 arasında değişmektedir. Ancak Kolmogorov Smirnov testinin p değeri ($p < 0,05$) ve her bir demografik değişkene ilişkin çarpıklık basıklık değeri normallik varsayımlarını karşılamamıştır (Bkz. Ek 5 ve Ek 6)

Çalışmanın analizlerine başlamadan önce verilere uç değer incelemesi yapılmış 9 katılımcının standartlaştırılmış z puanlarına (+1,5, -1,5 aralığı esas alınmıştır) göre uç değer olduğu tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çıkarılan uç değerlerden sonra analizlere 341 kişinin verisi ile devam edilmiştir. Ölçeklerin güvenirliği incelenirken Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların demografik değişkenler bağlamında farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için fark analizi testleri yapılmıştır. Fark analizi testlerine karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak normallik dağılımları incelenmiştir. Normallik varsayımları karşılanmadığı için parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyini tespit etmek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Benzer şekilde ikinci alt problem olan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının tespitinde de aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Üçüncü alt problem kapsamında, öğretmenlerin, okul

yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve branş) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve branş) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Beşinci alt problem kapsamında öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümü “Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki var mıdır?” temel problemine ve alt problemlere dayalı, katılımcıların ölçeklere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlardan oluşmaktadır.

4.1. BETİMSSEL BULGULAR

Alt Problem 1: “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyi nedir?”

Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri Tablo 4.1.’de gösterilmiştir:

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Düzeyi

Ölçek	Değerler		
	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Okul Misyonunu Tanımlama	4.06	0.62	Sıklıkla
Öğretim Programını Yönetme	3.88	0.79	Sıklıkla
Okul İklimini Destekleme	4.03	0.63	Sıklıkla
Öğretimsel Liderlik (Ölçek Genel)	4.01	0.58	Sıklıkla

*1.00-1.80: Hiçbir Zaman; 1.81-2.60: Nadiren; 2.61-3.40: Bazen; 3.41-4.20: Sıklıkla; 4.21-5.00: Her Zaman

Tablo 4.1.’e bakıldığında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir. Ölçeğin ilk faktörü olan “Okul Misyonunu Tanımlama” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4.06$ (SS=0.62); ikinci faktörü olan “Öğretim Programını Yönetme” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3.88$ (SS=0.79) ve üçüncü alt boyut olan “Okul iklimini Destekleme” $\bar{X}=4.03$ (SS=0.63) olarak hesaplanmıştır. Öğretimsel liderlik ölçeğinin geneli için bu değerler $\bar{X}=4.01$ (SS=0.58) şeklindedir. Hem ölçeğin tüm faktörlerinde hem de genelinde bu değerler “Sıklıkla” düzeyinde denk gelmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları

sergilemelerine yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Alt Problem 2: “Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyi nedir?”

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri Tablo 4.2.’te gösterilmiştir:

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Örgütsel Öğrenme Düzeyi

Değişkenler	Değerler		
	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Güven ve İşbirliği İklimi	4.23	0.58	Kesinlikle Katılıyorum
Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon	4.08	0.60	Katılıyorum
İnisiyatif ve Risk Alma	4.02	0.68	Katılıyorum
Mesleki Gelişim	3.81	0.68	Katılıyorum
Örgütsel Öğrenme (Ölçek Genel)	4.03	0.55	Katılıyorum

*1.00-1.80: Hiç Katılmıyorum; 1.81-2.60: Biraz Katılıyorum; 2.61-3.40: Orta düzeyde Katılıyorum; 3.41-4.20: Katılıyorum; 4.21-5.00: Tamamen Katılıyorum

Tablo 4.2’e bakıldığında öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları görülmektedir. Ölçeğin ilk faktörü olan “Güven ve İşbirliği İklimi” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4.23$ (SS=0.58); ikinci faktörü olan “Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=4.08$ (SS=0.60) ve üçüncü alt boyut olan “İnisiyatif ve Risk Alma” $\bar{X}=4.02$ (SS=0.68) ve son alt boyut olan “Mesleki Gelişim” için aritmetik ortalama değeri $\bar{X}=3.81$ (SS=0.68) olarak hesaplanmıştır. Örgütsel Öğrenme ölçeğinin geneli için bu değerler $\bar{X}=4.03$ (SS=0.55) şeklindedir. Bu değerler “Güven ve İşbirliği İklimi” alt boyutunda “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde iken diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde “Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuç örgütsel öğrenmenin gerçekleşme düzeyine yönelik öğretmen algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

4.2. KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE İLİŞKİN BULGULAR

Alt Problem 3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerle okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları arasındaki farka

ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Öğretimsel Liderliğe İlişkin Bulgular

Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimsel Liderlik	Kadın	207	164,38	34027,00	12499,00	.12
	Erkek	134	181,22	24284,00		
Okul Misyonunu Tanımlama	Kadın	207	166,93	34554,50	13026,50	.34
	Erkek	134	177,29	23756,50		
Öğretim Programını Yönetme	Kadın	207	168,43	34866,00	13338,00	.55
	Erkek	134	174,96	23445,00		
Okul İklimini Destekleme	Kadın	207	163,01	33743,50	12215,50	.06
	Erkek	134	183,34	24567,50		

Tablo 4.3.'de öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğretimsel liderlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=12499,00$; $p>0.05$]. İlk alt boyut olan “Okul Misyonunu Tanımlama” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=13026,50$; $p>0.05$]. İkinci alt boyut olan “Öğretim Programını Yönetme” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=13338,00$; $p>0.05$]. Üçüncü alt boyut olan “Okul İklimini Destekleme” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=12215,50$; $p>0.05$]. Bu sonuç öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim D.	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretimsel Liderlik	Lisans	289	173,73	50209,00	6724,00	.23
	L.üstü	52	155,81	8102,00		
Okul Misyonunu Tanımlama	Lisans	289	173,87	50248,50	6684,50	.20
	L.üstü	52	155,05	8062,50		
Öğretim Programını Yönetme	Lisans	289	172,73	49920,00	7013,00	.40
	L.üstü	52	161,37	8391,00		
Okul İklimini Destekleme	Lisans	289	173,56	50159,50	6773,50	.26
	L.üstü	52	156,76	8151,50		

Tablo 4.4.'de öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye yönelik algı düzeyleri arasındaki farklılığı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=6724,00$; $p>0.05$]. İlk alt boyut olan “Okul Misyonunu Tanımlama” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$6684,50$; $p>0.05$]. İkinci alt boyut olan “Öğretim Programını Yönetme” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=7013,00$; $p>0.05$]. Üçüncü alt boyut olan “Okul İklimini Destekleme” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=6773,50$; $p>0.05$]. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderliklerini Algılama Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Öğretimsel Liderlik	1-10 Yıl Arası	108	168,44	2	0,108	.95
	11-16 Yıl Arası	110	172,43			
	17 Yıl ve Üzeri	123	171,96			
	Toplam	341				
Okul Misyonunu Tanımlama	1-10 Yıl Arası	108	165,05	2	1,321	.52
	11-16 Yıl Arası	110	179,59			
	17 Yıl ve Üzeri	123	168,54			
	Toplam	341				
Öğretim Programını Yönetme	1-10 Yıl Arası	108	172,34	2	0,110	.95
	11-16 Yıl Arası	110	172,30			
	17 Yıl ve Üzeri	123	168,66			
	Toplam	341				
Okul İklimini Destekleme	1-10 Yıl Arası	108	169,40	2	0,210	.90
	11-16 Yıl Arası	110	168,95			
	17 Yıl ve Üzeri	123	174,24			
	Toplam	341				

Tablo 4.5.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ile mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğe ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H testi analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğretimsel liderlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,108, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=171,96), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=168,44).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin ilk alt boyutu olan “Okul Misyonunu Tanımlama” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,321, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 11-16 yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=179,59), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan

öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=165,05).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinin ikinci alt boyutu olan “Öğretim Programını Yönetme” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,110, $p>.05$].; $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=172,34), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=168,66).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğin üçüncü alt boyutu olan “Okul İklimini Destekleme” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,210, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=174,14), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 11-16 yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=168,95).

Araştırmada mesleki kıdem bağlamındaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye dönük algıları arasında bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.

Branşa Göre Farklılık

Öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.6.’te sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Değişken	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P
Öğretimsel Liderlik	Sayısal	92	167,53	2	0,249	.88
	Sözel	204	173,17			
	Yetenek	45	168,23			
	Toplam	341				
Okul Misyonunu Tanımlama	Sayısal	92	166,85	2	1,334	.51
	Sözel	204	175,60			
	Yetenek	45	158,62			
	Toplam	341				

Tablo 4.6. (devamı). Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Öğretim Programını Yönetme	Sayısal	92	162,17	2	1,034	.60
	Sözel	204	174,06			
	Yetenek	45	175,17			
	Toplam	341				
Okul İklimini Destekleme	Sayısal	92	168,30	2	0,114	.95
	Sözel	204	172,40			
	Yetenek	45	170,16			
	Toplam	341				

Tablo 4.6.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin ile branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H testi analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile öğretimsel liderlik algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,249, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=173,17), en düşük ortalama ise sayısal branştaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=167,53).

Öğretmenlerin branşları ile “Okul Misyonunu Tanımlama” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,334, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=175,60), en düşük ortalama ise yetenek branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=158,62).

Öğretmenlerin branşları ile “Öğretim Programını Yönetme” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,034, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=174,06), en düşük ortalama ise sayısal branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=162,17). Öğretmenlerin branşları ile “Okul İklimini Destekleme” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,114, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=172,40), en düşük ortalama ise yetenek branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra

Ort.=168,30).

Araştırmada branşlar bağlamında elde edilen bulgular öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları sergilemeye yönelik algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Alt Problem 4. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem) örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasındaki farka ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.7.'de sunulmuştur

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Örgütsel Öğrenme (Genel)	Kadın	207	165,60	34278,50	12750,50	.21
	Erkek	134	179,35	24032,50		
Güven ve İşbirlikçi İklim	Kadın	207	166,02	34366,50	12838,50	.24
	Erkek	134	178,69	23944,50		
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Kadın	207	165,80	34320,50	12792,50	.22
	Erkek	134	179,03	23990,50		
İnisiyatif ve Risk Alma	Kadın	207	163,85	33917,00	12389,00	.09
	Erkek	134	182,04	24394,00		
Mesleki Gelişim	Kadın	207	168,10	34797,50	13269,50	.50
	Erkek	134	175,47	23513,50		

Tablo 4.7.'te öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasındaki farklılığı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=12750,50$; $p>0.05$]. İlk alt boyut olan “Genel ve İşbirlikçi İklim” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=12838,50$; $p>0.05$]. İkinci alt boyut olan “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ile

öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=12792,50 p>0.05]. Üçüncü alt boyut olan “İnisiyatif ve Risk Alma” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=12389,00; p>0.05]. Dördüncü alt boyut olan “Mesleki Gelişim” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=13269,50; p>0.05].

Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetleri ile okullarında gerçekleşen örgütsel öğrenme algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Eğitim Düzeyine Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasındaki farkı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.8.’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri ile Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Örgütsel Öğrenme (Genel)	Lisans	289	172,85	49954,50	6978,50	.41
	L.üstü	52	160,70	8356,50		
Güven ve İşbirlikçi İklim	Lisans	289	171,35	49520,50	7412,50	.88
	L.üstü	52	169,05	8790,50		
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Lisans	289	171,54	49574,00	7359,00	.81
	L.üstü	52	168,02	8737,00		
İnisiyatif ve Risk Alma	Lisans	289	173,96	50273,50	6659,50	.19
	L.üstü	52	154,57	8037,50		
Mesleki Gelişim	Lisans	289	172,73	49919,00	7014,00	.44
	L.üstü	52	161,38	8392,00		

Tablo 4.8.’de öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasındaki farklılığı gösteren Mann Whitney-U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=6978,50; p>0.05]. İlk alt boyut olan “Genel ve İşbirlikçi İklim” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=7412,50; p>0.05]. İkinci alt boyut olan “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=7359,00 p>0.05]. Üçüncü alt boyut olan “İnisiyatif ve Risk Alma” ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [U=6659,50; p>0.05]. Dördüncü alt boyut olan “Mesleki Gelişim” ile öğretmenlerin

cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur [$U=7014,00$; $p>0.05$].

Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Örgütsel Öğrenme Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Değişken	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Örgütsel Öğrenme	1-10 Yıl Arası	108	170,59	2	0,588	.75
	11-16 Yıl Arası	110	165,97			
	17 Yıl ve Üzeri	123	175,86			
	Toplam	341				
Güven ve İşbirlikçi İklim	1-10 Yıl Arası	108	171,72	2	0,883	.64
	11-16 Yıl Arası	110	164,38			
	17 Yıl ve Üzeri	123	176,29			
	Toplam	341				
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	1-10 Yıl Arası	108	170,65	2	0,604	.74
	11-16 Yıl Arası	110	165,91			
	17 Yıl ve Üzeri	123	175,86			
	Toplam	341				
İnisiyatif ve Risk Alma	1-10 Yıl Arası	108	170,51	2	0,143	.93
	11-16 Yıl Arası	110	173,76			
	17 Yıl ve Üzeri	123	168,96			
	Toplam	341				
Mesleki Gelişim	1-10 Yıl Arası	108	166,87	2	1,455	.48
	11-16 Yıl Arası	110	165,54			
	17 Yıl ve Üzeri	123	179,51			
	Toplam	341				

Tablo 4.9.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ile mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H testi analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,588, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=175,86), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=165,97).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenmenin ilk alt

boyutu olan “Güven ve İşbirlikçi İklim” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,833, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=176,29), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 11-16 yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=164,38).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenmenin ikinci alt boyutu olan “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,604, $p>.05$]; $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=175,86), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 11-16 yıl olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=165,91).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenmenin üçüncü alt boyutu olan “İnisiyatif ve Risk Alma” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,143, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 11-16 yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=173,76), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 17+ yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=168,96).

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenmenin dördüncü alt boyutu olan “Mesleki Gelişim” arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,455, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 17+ yıl olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=179,51), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 11-16 yıl arasında olan öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=165,54).

Araştırmadan elde edilen mesleki kıdem bağlamındaki bu bulgular öğretmenlerin kıdemleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

Branşa Göre Farklılık

Öğretmenlerin branşları ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H sonuçları Tablo 4.10.’de sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Branşları ile Örgütsel Öğrenme Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Değişken	Branş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Örgütsel Öğrenme	Sayısal	92	164,12	2	1,067	.59
	Sözel	204	175,51			
	Yetenek	45	164,60			
	Toplam	341				

Tablo 4.10. (devamı). Öğretmenlerin Branşları ile Örgütsel Öğrenme Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Kruskal Wallis-H Sonuçları

Güven ve İşbirlikçi İklim	Sayısal	92	164,17	2	2,212	.33
	Sözel	204	177,16			
	Yetenek	45	157,02			
	Toplam	341				
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Sayısal	92	165,90	2	0,550	.76
	Sözel	204	174,21			
	Yetenek	45	166,89			
	Toplam	341				
İnisiyatif ve Risk Alma	Sayısal	92	165,15	2	1,130	.57
	Sözel	204	175,57			
	Yetenek	45	162,22			
	Toplam	341				
Mesleki Gelişim	Sayısal	92	164,88	2	0,497	.78
	Sözel	204	173,00			
	Yetenek	45	174,00			
	Toplam	341				

Tablo 4.10.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin ile branşları ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren Kruskal Wallis-H testi analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin branşları ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,067, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=175,51), en düşük ortalama ise sayısal branştaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=164,12).

Öğretmenlerin branşları ile “Güven ve İşbirlikçi İklim” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =2,212, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=177,16), en düşük ortalama ise yetenek branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=157,02). Öğretmenlerin branşları ile “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,550, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=174,21), en düşük ortalama ise sayısal branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=165,90). Öğretmenlerin branşları ile “İnisiyatif ve Risk Alma” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =1,130, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sözel branştaki olan öğretmenlerde (Sıra

Ort.=175,57), en düşük ortalama ise yetenek branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=162,22).

Öğretmenlerin branşları ile “Mesleki Gelişim” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [χ^2 (sd=2, n=341) =0,497, $p>.05$]. Sıra ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yetenek branşındaki olan öğretmenlerde (Sıra Ort.=174,00), en düşük ortalama ise yetenek branşındaki öğretmenlerdedir (Sıra Ort.=164,88). Araştırmadan elde edilen öğretmenlerin branşları bağlamındaki bu sonuca göre öğretmenlerin branşları ile örgütsel öğrenme algıları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

4.3. KORELASYON ANALİZİ SONUÇLARI

Alt Problem 5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.11.’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Değişkenler Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1-Okul	r	1	.61**	.71**	.85**	.45**	.59**	.61**	.57**	.64**
Misyonunu Tanımlama	p		.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
2-Öğretim Programını Yönetme	r		1	.62**	.77**	.31**	.44**	.45**	.46**	.48**
	p			.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
3-Okul İklimini Destekleme	r			1	.95**	.44**	.62**	.67**	.61**	.68**
	p				.00	.00	.00	.00	.00	.00
4-Öğretimsel Liderlik (Genel)	r				1	.45**	.64**	.67**	.63**	.69**
	p					.00	.00	.00	.00	.00
5-Güven ve İşbirlikçi İklim	r					1	.68**	.57**	.53**	.77**
	p						.00	.00	.00	.00
6-Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	r						1	.77**	.65**	.88**
	p							.00	.00	.00
7-İnisiyatif ve Risk Alma	r							1	.69**	.88**
	p								.00	.00
8-Mesleki Gelişim	r								1	.85**
	p									.00
9-Örgütsel Öğrenme Genel	r									1
	p									

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.11.’deki analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Okul Misyonunu Tanımlama” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim” ($r=.45$; $p<.01$), “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ($r=.59$; $p<.01$); “İnisiyatif ve Risk Alma” ($r=.61$; $p<.01$), “Mesleki Gelişim” ($r=.57$; $p<.01$) ve “Örgütsel Öğrenme” ($r=.64$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Öğretim Programını Yönetme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim” ($r=.31$; $p<.01$), “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ($r=.44$; $p<.01$); “İnisiyatif ve Risk Alma” ($r=.45$; $p<.01$), “Mesleki Gelişim” ($r=.46$; $p<.01$) ve “Örgütsel Öğrenme” ($r=.48$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Tablo 4.11’deki analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Okul İklimini Destekleme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim” ($r=.44$; $p<.01$), “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ($r=.62$; $p<.01$); “İnisiyatif ve Risk Alma” ($r=.67$; $p<.01$), “Mesleki Gelişim” ($r=.61$; $p<.01$) ve “Örgütsel Öğrenme” ($r=.68$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Analiz sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim” ($r=.45$; $p<.01$), “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon” ($r=.64$; $p<.01$); “İnisiyatif ve Risk Alma” ($r=.67$; $p<.01$), “Mesleki Gelişim” ($r=.63$; $p<.01$) ve “Örgütsel Öğrenme” ($r=.69$; $p<.01$) arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki bağlamında elde edilen bu bulgular, bir eğitim kurumunda görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik anlayışının o kurumun öğrenme kültürünü olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlikleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye ve çeşitli demografik değişkenlere göre farklılıklarına yönelik ulaşılan bulguların, araştırmanın alt problemlerine ve ilgili alan yazına bağlı olarak tartışılmasını ve bu doğrultuda gerçekleştirilebilecek uygulamalara ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerileri kapsamaktadır.

5.1 TARTIŞMA

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde “öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algı düzeyi nedir?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algı düzeylerinin “sıklıkla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç; okul yöneticilerinin; öğretimin kalitesini artırmak, öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek ve genel eğitim ortamını geliştirmek için çaba içerisinde olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin, okulun ve çevrenin tüm imkanlarını öğretimin kalitesini geliştirmek için kullanmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Odak noktası öğretimin geliştirmesi olan okul yöneticileri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle dolu olan öğrencilerin yetiştirilmesine ön ayak olacaktır. Ülkeler arası eğitim sıralamalarında ülkemizin istenen sıralarda olmaması ve buna rağmen öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının sıklıkla düzeyinde olması ayrı bir çelişki oluşturmaktadır. Bu çelişkidен yola çıkarak ülkemiz eğitim sisteminde yönetici ve öğretmen faktörünün dışında aksayan bazı yönlerin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çevre, müfredat ve ülkenin ekonomik yeterlilikleri gibi faktörlerin de geliştirilmesi ile eğitimde istenen başarıya ulaşılabilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde Tabancalı ve Cengiz (2018: 484) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğunlukla” düzeyinde yerine getirdiklerini bulmuşlardır. Demirbaş ve Kazak (2022:

34) da yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemesine ilişkin algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Serin ve Buluç (2012: 448) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarının “çoğu zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özyurt (2007: 157) da benzer şekilde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler, öğretim liderliğinin alt boyutlarından olan “okul misyonunu tanımlama”da okul yöneticilerini “sıklıkla” düzeyinde algılamaktadırlar. Bu sonuç okul yöneticilerinin öğretmenlere ve diğer paydaşlara belirli hedefler göstermesi ve bu kişileri hedefe ulaşabileceklerine ikna etmiş olması ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin yıllık akademik hedefleri ortaya koyarken öğrenci performanslarını gösteren verilerden yararlanması gerçekçi hedefler belirlemede etkili olacaktır. Kendilerine gerçekçi hedefler gösterilen bireyler hedefe ulaşmak için gayret içerisinde olacaklardır. Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler ortaya koyuyor olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, Bas ve Yıldırım (2010: 1914) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunu yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Arın (2006: 78) yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği boyutlarından okul misyonunu tanımlamayı “çoğunlukla” düzeyinde yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Duran (2023: 63) özel öğretim kurumları müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının alt boyutlarından okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunun diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2017: 73) ise hazırladığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış boyutlarından “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutunu “çok seyrek” düzeyinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre; öğretimsel liderlik boyutlarından “öğretim programını yönetme” öğretmenler tarafından “sıklıkla” düzeyinde algılanmaktadır. Okul yöneticilerinin okulun eğitim sisteminin aksamadan ve belirli bir düzen içerisinde devamını sağlayabiliyor olmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Türkiye’de öğretim programları bakanlık düzeyinde hazırlansa da okul yöneticileri programın uygulanmasının takibi konusunda sorumluluk

taşılmaktadırlar. Okul yöneticileri programın uygulanmasını kolaylaştıracak her türlü araç gereç ve materyal ihtiyacını karşılamaktadırlar. Her öğrencinin öğrenebileceği varsayımıyla gerekli ortamın hazırlanmasında öğretmenler ile işbirliği halinde olmaktadır. Ayrıca bu sonuç, okul yöneticilerinin ders saatlerinin yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması için etkin bir şekilde kullanılmasının takibini yapıyor olmaları ile açıklanabilir. Okulda yapılan tüm etkinliklerin belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılıyor olmasının takibi ve etkinliklerin eşgüdümünün sağlanıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerdendir. Alanyazın incelendiğinde Ergen (2013: 104) ve Özyürek (2022: 87) yaptıkları çalışmalarda “eğitim programını yönetme” alt boyutunun öğretmenler tarafından “çoğunlukla” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu; öğretimsel liderliğin “Okul İklimini Destekleme” boyutunun öğretmenler tarafından “sıklıkla” düzeyinde algılanıyor olmasıdır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerle, öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek üzere görüşmeler yapıyor olması, zaman zaman öğrenci ve öğretmenlerle ders aralarında sohbet etmesi, okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılıyor olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Öğretmenlerin başarı veya çabaları sebebi ile tebrik edilmesi ve okul başarısına katkı sağlayan öğretmenlerin ödüllendiriliyor olması araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan diğer faktörlerdendir. Ayrıca akademik veya sosyal başarı gösteren öğrencilerin tebrik edilmesi, törenlerde bu öğrencilerin diğer öğrencilere örnek gösterilmesi ve bu öğrencilerinin ailelerinin aranarak tebrik edilmesi de bu sonucunda ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde “öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda güven ve işbirliğine dayalı bir okul ikliminin oluşturulmuş olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri çalışma performanslarını ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca işbirliğinin sağlandığı okullarda öğretmenler

birbirleriyle sürekli bilgi alış verişinde bulunarak örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaklardır. Tüm öğretmenler tarafından benimsenmiş ortak bir vizyonun varlığı da bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Öğretmenlerin okulun hedeflerini benimsemiş olması bu doğrultuda çaba harcamalarını sağlayacaktır. Hedef doğrultusunda yapılan her çalışma farklı bir öğrenmenin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Bu sonucun ortaya çıkmış olması okul yöneticilerinin inisiyatif ve risk alabiliyor olması ve bu konuda öğretmenlerine de yetki veriyor olmaları ile açıklanabilir. İnisiyatif ve risk alma monotonluktan kurtulmak ve yeniliklere kapı açmak için gerekli olan bir durumdur. Yeniliklere açık olmayan bir okul ortamında yeni öğrenmelerin oluşması mümkün değildir. Bakanlık veya il düzeyinde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim imkanlarının varlığı, öğretmenlerin bu imkanları takip ederek yararlanıyor olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasında etken olmuş olabilir. Mesleki gelişim imkanları öğretmenlerin ve sonrasında okulun tüm paydaşlarının öğrenmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili; Demirbaş ve Bostancı (2020: 1434), Ay Işık (2017: 67) ve Gürler (2020: 67) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirbaş ve Bostancı (2020: 1434), Ay Işık (2017: 67) ve Gürler (2020: 67)’in ulaştıkları sonuçlar bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının “katılıyorum” düzeyinde olması sonucuna paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmada elde edilen öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyi sonuçları ile çelişen bazı çalışmaların da olduğu görülmüştür. Kuru (2007: 54), Akan ve Sezer (2014: 135) ve Memduhoğlu ve Kuşçi (2010: 755) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerinin “orta” seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “güven ve işbirliği iklimi” boyutuna ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Örgütsel öğrenme boyutları arasında öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve işbirliği iklimi” olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin, birbirlerinin düşüncelerine karşı hoşgörülü olmaları ile açıklanabilir. Okul ortamında hoşgörünün sağlanmış olması düşüncelerin rahatlıkla ortaya koyulmasını sağlayacaktır. Düşüncelerin ve yeni fikirlerin rahatlıkla ortaya koyulabileceği bir okul ortamında yeni öğrenmelerin kapısı aralanmış olacaktır. Öğretmenler arasındaki tüm tartışmaların içten ve samimi olması, öğretmenlerin birbirlerine destek olması ve birbirlerini mesleki kaynak olarak görmeleri

bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir. Öğretmen öğrenmelerinde öğretmenler odasındaki olumlu iletişim ortamı ayrı bir öneme sahiptir. Tecrübeli öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini diğer öğretmenlere aktarması örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Erdemoğlu (2021: 110) okulların örgüt kültürü profili ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin örgütsel öğrenme boyutlarından en yüksek düzeyde algıladıkları boyutun “güven ve işbirliği iklimi” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdemoğlu’nun (2021:110) ulaştığı sonuç bu çalışmanın öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan boyutun “güven ve işbirliği” boyutu olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, örgütsel öğrenme boyutlarından “Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon” öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul düzeyindeki önemli kararlara katılma fırsatına sahip olmaları ile açıklanabilir. Kararlara katılma fırsatı bulan öğretmenler alınan kararların uygulanmasında daha istekli davranmaktadırlar. Hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşma çabası örgütsel öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Tutarlı ve tüm paydaşlar tarafından paylaşılan ortak bir vizyonun olması da bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Okuldaki tüm uygulamaların öğretmenler ve yöneticiler tarafından eleştirel olarak incelenmesi aksayan yönlerin tespiti açısından önemlidir. Tespit edilen eksiklerin giderilmesi için yeni bilgilerin elde edilmesi noktasında öğretmenler çaba içerisine girecektir. Okulun hedeflerinin veliler ve toplum ile paylaşıyor olması da bu sonucun ortaya çıkmasından etken olmuş olabilir. Okulun tüm paydaşlarının hedeflerden haberdar olması öğrenme konusunda onları motive edecektir. İçsel motivasyonu sağlanmış olan bireylerin örgütsel öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlanması beklenmektedir. Benzer şekilde Balcı (2024:130) da yaptığı çalışmada “Gözlenen ve Paylaşılan Vizyon” boyutunun öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılandığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “İnisiyatif ve Risk Alma” boyutu öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin yeniliğe açık olmaları, gerekli durumlarda inisiyatif almaları, öğretmenlerin de inisiyatif ve risk almalarını desteklemeleri ile açıklanabilir. Yeniliğe açık olmayan bir okul ortamında öğretmenler sadece rutin işleri takip eder. Rutinin dışına çıkmadan yeni öğrenmelerin meydana gelmesi mümkün değildir. Yönetici ve öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları yeni öğrenmelerin kapısını aralayacaktır. Yenilikler konusunda cesaretlendirilen ve yetkilendirilen öğretmenler

yeni bilgilere ihtiyaç duyacaktır. Ayrıca inisiyatif alan öğretmenlerin ödüllendiriliyor olması da bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ödüllendirilen öğretmenlerin öğrenme motivasyonları daha da artmakta ve bu durum diğer öğretmenlere de örnek olmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre, örgütsel öğrenmenin “Devam Eden Birbiri İle İlişkili Mesleki Gelişim” boyutu öğretmenler tarafından “katılıyorum” düzeyinde algılanmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin diğer okullarda uygulanan iyi örnekleri araştırıyor ve örnek alıyor olmaları ile açıklanabilir. Yerel ve bakanlık düzeyindeki mesleki eğitimlerin takip edilmesi de örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin “Devam Eden Birbiri İle İlişkili Mesleki Gelişim” algılarının daha da artması için mesleki gelişim için yeterli zaman dilimleri oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim imkanlarını zaman problemi nedeni ile ihmal edebilmektedirler. Ara tatil uygulaması mesleki gelişim için yerinde bir uygulama olabilir. Derslerin olmadığı ara tatil sürecinde öğretmenlere farklı mesleki gelişim imkanlarının sunulması öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Mesleki gelişim eğitimlerini düzenleyen öğretmenlerin donanımlı olması öğretmenlerin eğitimlere katılmada istekli olmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim almalarının sağlanması önemlidir. Bu açıdan ihtiyaç analizlerinin yapılarak eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Üniversiteler ile devlet okullarının işbirliği halinde olması mesleki gelişim sürecine katkı sağlayacaktır. Çünkü öğretmenler, kendisi ile aynı konumda olan başka bir öğretmenin liderliğindeki eğitime katılma konusunda istekli olmamaktadırlar. Yüksek öğrenim kurumunda görev yapan öğretim görevlisinin liderliğindeki eğitim daha ilgi çekici gelebilmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve branş) anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç okul

yöneticilerinin cinsiyet ayırt etmeksizin eşitlik ve adalet prensiplerine bağlı kalarak tüm öğretmenlere adil bir çalışma ortamı sunmaları ile açıklanabilir. Okul yöneticileri tarafından oluşturulan bu adil çalışma ortamı, öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak onların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine imkan sağlar. Bu tutum okulların daha güçlü, daha kapsayıcı ve daha başarılı bir eğitim öğretim ortamı sunmalarına katkı sağlayacaktır. Kadın ve erkek öğretmenlerin aynı üniversite eğitimini alıyor olmaları, eşit imkan ve şartlarda çalışıyor olmaları ile eğitime bakış açılarının benzer olması bu sonucun ortaya çıkmasında etken olmuş olabilir. Benzer sonuçlara çeşitli araştırmalarda da ulaşılmış olup (Akgün, 2021: 80; Kelebek, 2023: 61; Toptimur, 2021: 60; Kazancı, 2022: 57) öğretmenlerin cinsiyetlerinin, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerini algılamaları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algılarının farklılaştığına dair bir çalışma görülmemiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenlerin öğrenim durumları ile okul yöneticilerinin öğretim liderliklerine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç üzerinde düşünülmesi gereken bir durumu ortaya koymaktadır. Lisansüstü düzeyde öğrenim gören bir öğretmenin, okul yöneticisinden öğretimsel liderlik davranışları konusunda taleplerinin daha fazla olması beklenir. Eğer bu talep ortaya çıkmıyor ise; öğretmenler eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmıyor olabilir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği yüksek lisans çalışmalarında üzerinde yeteri kadar durulan bir konu olmayabilir. Öğretmenlerin öğretimsel liderlik konusunda talepkar olmaları için öncelikle kendilerinin okul yöneticilerinin sergilemesi gereken öğretim liderliğini davranışlarını biliyor olmaları gerekir. Bir diğer bakış açısıyla, yüksek lisans yapmış öğretmen ile yapmamış öğretmenin öğretim liderinden beklentilerinin aynı olması eğitim ortamında bazı temel ihtiyaç ve değerlerin evrensel olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin eğitim seviyelerinden bağımsız olarak belirli beklentilere sahip olduğunu ve bu beklentilerin öğretim lideri tarafından karşılandığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmacıların olduğu görülmüştür. (Tutan vd 2020: 13; Dorukbaşı, 2022: 91; Usta ve Kahraman, 2021: 102) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulguya göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algı düzeyleri arasında

anlamalı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bu sonuç okul yöneticilerinin kıdem farkı gözetmeksizin tüm öğretmenlere adil ve eşit bir şekilde yaklaşması ile açıklanabilir. Öğretim liderlerinin tüm öğretmenlere eşit fırsatlar sunması, adaletli davranması ve kıdemine bakmaksızın herkesin katkısını değerli görmesi çalışma ortamında motivasyonu artıracaktır. Bu durum okulun genel iklimini ve verimliliğini olumlu yönde etkileyerek öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Bir başka bakış açısıyla mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinden öğretimsel liderlik alanındaki beklentilerinin daha fazla olması gerektiği düşünülebilir. Bu beklentinin yeteri kadar olmaması mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kendi özel hayatlarına daha fazla odaklanmak zorunda olmaları ile açıklanabilir. Demirbaş ve Kazak (2020: 412) benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Karatay (2011: 92) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen bulguya göre öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç tüm branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenler hangi branşın öğretmeni olurlarsa olsunlar okul yöneticilerinden benzer öğretimsel liderlik davranışları beklemektedirler. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek için tüm branş öğretmenlerinden benzer beklentiler içerisinde olmaları da bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Öğretmenlerin branş gözetmeksizin üniversitelerde aynı eğitim bilimleri derslerini alıyor olmaları bu sonucun ortaya çıkmasında etken olmuş olabilir. Çünkü alınan eğitim ile beklentiler arasında paralellik bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşan araştırmacıların olduğu görülmüştür. (Ebcim, 2019: 73; Uzlar 2019: 79) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin algıları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye

ilişkin algı düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve branş) anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırma neticesinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye aynı şekilde bakması, eğitim kurumunda güçlü ve kapsayıcı bir öğrenme kültürünün varlığını ortaya koymaktadır. Bu durum cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğretmenlerin örgütsel öğrenme süreçlerine etkin katılımının sağlanmış olması ile açıklanabilir. Bu tür bir eğitim ortamının oluşturulmuş olması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısını artırmak için güçlü bir temel oluşturur. Cinsiyet, örgütsel öğrenme süreçlerinde belirleyici bir faktör olmasa da, öğrenme biçimlerini ve bilgi paylaşımını etkileyebilir. Okullarda kadın ve erkek öğretmenlerin birlikte görev yapması daha kapsayıcı bir öğrenme kültürünü oluşturabilir. Bu durum okulların yenilik yapma kapasitesini ve rekabet gücünü artırabilir. Gürler (2020: 68) okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında örgütsel öğrenme algı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gürler'in (2020: 68) ulaştığı bu sonuç araştırmamızın örgütsel öğrenme ile cinsiyet arasındaki farklılığı ifade eden sonucunu desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçların olduğu da görülmüştür. Yetim (2015: 85) ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadaki diğer bulguda öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel öğrenme algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans çalışmalarıyla kendini daha fazla geliştiren öğretmenlerin örgütsel öğrenme algı düzeylerinin benzer olması okulların gelişimi açısından umut vericidir. Bu sonuç eğitim düzeyleri farklı olan öğretmenler arasında mesleki paylaşımların olduğunu, öğretmenlerin birbirlerini mesleki kaynak olarak gördüklerini ve birbirlerini hoşgörü içerisinde desteklediklerini ortaya koymaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler yeni bilgileri daha hızlı öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine daha fazla sahip olurlar. Bu durum, bireysel

öğrenmenin örgüt içinde yayılmasını kolaylaştırır. Eğitim düzeyi düşük olan öğretmenler de tecrübe yoluyla öğrenme sağlayabilir ve öğrenme sürecine pratik bilgilerle katkı sağlayabilirler. Üzerinde durulması gereken nokta farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin becerilerinden örgütsel öğrenme sürecinde maksimum seviyede yararlanabilmektir. Bu durumun oluşması için öğretmenler arasındaki iletişimin kesintiye uğramadan devam etmesini sağlanmak gerekmektedir. Coşkun (2008: 85) yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun'un (2008: 85) ulaştığı sonuç, bu çalışmanın öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algıları arasındaki sonucu ile paralellik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan araştırmacıların da olduğu görülmüştür. Kılıç (2009: 99) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, örgütsel öğrenme algıları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç mesleki kıdemi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin okullarındaki değişimi ve yeniliği sağlayacak olan örgütsel öğrenmeye aynı pencereden bakıyor olmaları ile açıklanabilir. Öğretmenlerin okullardaki önemli kararlara katılım fırsatı bulması ile tutarlı ve tüm öğretmenler tarafından paylaşılmış bir yön duygusunun olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca okulda güçlü ve tutarlı bir kurum kültürünün mevcut olması, bu kültürün tüm öğretmenlere örgütsel öğrenme konusunda benzer değerler ve inançlar aşılamış olması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin tecrübelerini paylaşacakları ortamların oluşturulması örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucunu destekleyen veya bu sonuç ile çelişen çalışmaların olduğu görülmüştür. Doğan ve Yiğit (2015: 327) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kırca (2019: 82) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı farklılık olduğu, 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin branşları ile

örgütsel öğrenme algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının branşlarına göre değişmediğini göstermektedir. Bu durum okulun genel öğrenme ve gelişim kültürü açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç tüm öğretmenlerin okulların gelişimi için benzer kaygılara sahip olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca tüm öğretmenlerin, öğrencilerin sadece kendi branşlarında değil çok yönlü olarak gelişmeleri gerektiğine inanmaları bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Farklı branş öğretmenlerinin okullarda bulunuyor olması örgütsel öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Çünkü farklı branş öğretmenleri farklı alanlarda öğrenmelerin fitilini ateşleyecektir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde benzer veya farklı sonuçlar ile karşılaşmaktadır. Bilir ve Arslan (2016: 150) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları ile branşları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çandır (2010: 76) ise yaptığı çalışmada fen alanları öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algılarının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğine ilişkin algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna cevap aranmış ve elde edilen sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre öğretimsel liderliğinin alt boyutlarından “Okul Misyonunu Tanımlama” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma” , “Mesleki Gelişim” ve “Örgütsel Öğrenme” arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda okul yöneticilerinin okul genelini ilgilendiren yıllık hedefler ortaya koymasının ve hedefleri belirlerken öğretmen görüşlerini de dikkate almasının örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacağı görülmektedir. Hedefler belirlenirken öğretmen görüşlerinin dikkate alınması öğretmenlerin okulun amaçlarını benimsemelerini sağlayacaktır. Benimsenen amaçlar doğrultusunda gayret göstermesi beklenen öğretmenler örgütsel öğrenme sürecine hem katkı sağlayacak hem de bu süreçten yararlanacaktır.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Öğretim Programını Yönetme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve

“Örgütsel Öğrenme” arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin öğretimle ilgili her türlü araç gerecin temini, bakım ve onarımı konusunda göstereceği gayretin örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının gerçekleştirilmesinin takipçisi olması, çeşitli ölçme araçlarının ortaya koyduğu sonuçları analiz etmesi örgütsel öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretim programın takibini yapmak için öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapması örgütsel öğrenme sürecinin geliştirilmesini sağlayacaktır. Türkiye eğitim sisteminde okul yöneticileri genellikle okulun fiziki sorunları ile uğraşmakta, bürokratik işlere daha fazla zaman harcamaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğretim programına odaklanmalarını sağlamak için okullarda teknik işlerin yürütülmesini sağlayacak personel alımı örgütsel öğrenmenin gerçekleşme sürecine katkı sağlayacaktır. Bu durum okuldaki tüm paydaşların öğrenme üzerine daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. Bu sonuç okullarda örgütsel öğrenmenin artırılması için okul yöneticilerinin; okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmesinin önemini ifade etmektedir. Okullarda eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için yapılacak olan her türlü etkinlik ortak bir amaca hizmet etmelidir. Bu etkinlikler okul yöneticilerinin koordinesinde titizlikle planlanmalıdır. Uygulama aşamasında da değerlendirmeler yapılmalı ve etkinliklerin geliştirilmesi için çeşitli yollar aranmalıdır.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin alt boyutlarından “Okul İklimini Destekleme” ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve “Örgütsel Öğrenme” arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgu okul yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalarının, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunmalarının örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacağını göstergesidir. Bunun yanında çalışanların yenilik ve risk alma konusunda teşvik edilmesi, öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını artıracaktır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin; güven, destek, işbirliği, katılım, motivasyon ve bağlılık gibi olumlu okul iklimi özelliklerini sağladıklarında, öğretmenlerin birlikte çalışmasını ve örgütsel öğrenmeyi artıracığını göstermektedir. Kahraman (2020: 141) çalışmasında öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel öğrenme algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Kahraman’ın (2020: 141) okul iklimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiye dair ulaştığı sonuç çalışmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Diğer bir bulguya göre öğretimsel liderliğin genel ortalaması ile örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından “Güven ve İşbirlikçi İklim”, “Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon”, “İnisiyatif ve Risk Alma”, “Mesleki Gelişim” ve “Örgütsel Öğrenme” arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliğinde artış olduğunda okullarda gerçekleşen örgütsel öğrenmede de artış olması beklenmektedir. Yaşadığı dönemin şartlarına uygun yeteneklerle donatılmış bireyler yetiştirmek ancak örgütsel öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeyi başarabilen okullarda gerçekleştirilebilir. Bu okulların oluşturulmasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Öğretimsel liderliği benimseyen okul yöneticileri örgütsel öğrenmeyi teşvik ederek öğretmenlerin ve diğer personelin bilgi paylaşımını artırabilir. Bu durum daha etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretim liderleri öğretmenlere sürekli gelişim fırsatları sunarak örgütsel öğrenmeyi destekleyebilir. Alan yazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Demirci (2023: 54) çalışmasında; okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğrenen okul arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Rosmaniar ve Marzuki (2016: 163) çalışmalarında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okullardaki örgütsel öğrenme arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile okullarda gerçekleştirilen örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği arttıkça, okullarda meydana gelen örgütsel öğrenmenin de artacağı görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının sürekli olarak öğrenmesini ve gelişmesini teşvik ederek, okulun genel örgütsel öğrenme kapasitesini artırmaktadır. Bu da okulun eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Örgütsel öğrenmeyi okul kültürüne yerleştirmeyi başaran okulların, 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi sürecinde başarıya ulaşmaları muhtemel görülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler sunulabilir.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik alanında eğitimlere katılmaları sağlanabilir. Diğer okul yöneticileri ile paylaşımlarda bulunacakları zaman aralıkları oluşturulabilir. İyi örneklerin çeşitli toplantılarda gündeme getirilmesi sağlanabilir.
2. Okullardaki örgütsel öğrenmeye katkı sağlamak için mesleki gelişim çalışmaları daha nitelikli hazırlanabilir. Nitelikli eğitimler öğretmenlerin katılım motivasyonlarını artırabilir. Üniversiteler ile işbirliği halinde yeni öğretim teknikleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.
3. Mesleki eğitimlerin gerçekleştirileceği zaman konusunda öğretmenlere çeşitli alternatifler sunulabilir. Örneğin yarıyıl tatili, hafta sonu, akşam gibi değişik zaman dilimleri belirlenerek öğretmenin istediği zaman dilimindeki eğitime katılması sağlanabilir. Örgütsel öğrenmenin geliştirilmesinde kritik öneme sahip olan öğretmenler arası iletişim ve işbirliğini geliştirmek için okul içi sosyal etkinlikler artırılabilir.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından okul içinde gerçekleştirilen her türlü eğitim öğretim faaliyeti sonrası değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Elde edilen veriler kullanılarak sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmaların niteliği artırılabilir.
5. Eğitim öğretim çalışmalarında başarılı olan öğretmenlerin ödüllendirilebilmesi için okul yöneticilerine yetki verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmış olup nitel araştırma yöntemi ile daha detaylı bir araştırma gerçekleştirilebilir.
2. Bu araştırmada öğretimsel liderliğin alt boyutları olan “Okulun Misyonu Tanımlama”, “Öğretim Programını Yönetme” ve “Olumlu Okul İklimi Oluşturma” ile örgütsel öğrenme arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderliğin alt boyutlarının herhangi biri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek daha detaylı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.
3. Bu araştırmada öğretimsel liderlik ile örgütsel öğrenme arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer liderlik yaklaşımları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki incelenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Akan, D. ve Sezer, Ş. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- Akbaşı, S. ve Balıkçı A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.
- Akgedik, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akgün N. D. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alireisoğlu, A. (2020). *Liderlik stiline ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Altunay, N. (2022). *Halk eğitim merkezi müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(55), 95-127.
- Ambussaidi, I ve Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Aslan, G. (2023). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Asmaz, A. ve Bilgivar, O. O. (2022). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 176-193.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(-ÖYGE Özel Sayısı), 98-121.
- Avcı, U. (2005). *İşletmelerde örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisi: konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisine yönelik inceleme*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Ay Işık, A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydınlı, H. İ. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 82-98.
- Ayduğ, D. (2021). *Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutkanlığın aracılık rolü*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baloğlu, B., Demir, M. S., Baloğlu, Y., Burak, H., vd. (2022). Eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları, *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 134-150.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” ve “Güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Balcı, İ. (2024). *Lise öğretmenlerinin sinerjik yönetim algılarının örgütsel kültür ve örgütsel öğrenme algıları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bas, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1909-1931.
- Bass, B.M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Başar, P. (2022). Örgütsel öğrenmenin örgütsel performans üzerindeki etkisi. *İşletme*

- Bellibas, M. S., Bulut, O., Hallinger, P., & Wang, W. C. (2016). Developing a validated instructional leadership profile of Turkish primary school principals. *International Journal of Educational Research, 75*, 115-133.
- Beşoluk, E. (2017). *Kurum kültürünün örgütsel öğrenme üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beykozlu, B. (2021). *Öğretmenlerin tercih ettikleri yönetici liderlik stilleri ve bu tercihlerin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biber, M. (2019). Lider Yöneticilik. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, (2)2*, 183-197.
- Bilir, B. ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3)*, 241-260.
- Bozkurt, E. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Bozkurt, B. ve Taşdemir, S. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(2)*, 1275-1301.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma, *SÜ İİBF ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 5(9)*, 62-89.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2021). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, E. (2019). Kurumsal yaklaşımlar çerçevesinde liderlik teorisine bakış, *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries, 3(4)*, 108-126.
- Çalık, T. ve Kılınç A.Ç. (2018). Öğretim lideri olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir araştırma, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 4(1)*, 1-13.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 356-373.
- Çelik, M. (2022). Beşinci disiplin - öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması, Peter M. Senge, Yapı Kredi Yayınları (2022), 475 Sayfa. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 12(2), 533-540.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(12), 465-474.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, B.P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Danacioğlu, Y. ve Gül, İ. (2023). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(2), 23-37.
- De Beovise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demirbaş, A. ve Kazak E. (2022). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 395-422.
- Demirbaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile ders denetimleri arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Demirbaş, B. ve Bostancı, A.B. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1426-1439.
- Demirci, Z.N. (2023), *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin öğrenen okul algısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Demircioğlu, E. C. (2015). Karizmatik liderliğin yönetsel açıdan değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 52-69.

- Diker, İ. (2007). *Öğrenen organizasyona geçiş sürecinde kurum kültürü, örgütsel engeller ve geçiş aşamaları (İstanbul Tıp Fakültesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Durmuş, Ş. (2013). *İstanbul ilçe milli eğitim müdürlüklerinin stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadelerinin içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, N. (2023). *Özel öğretim kurumları okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan teknoloji liderliği yeterlikleri ile öğretim liderliği özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Ebcim, E. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 159-174.
- Erdemoğlu, M. A. (2021). *Okulların örgüt kültürü profili ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkinin analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(3), 95-110.
- Ergin, B. (2014). *Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Fiol, C. M. ve Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*.10(4), 803-813.

- Garvin, D. (1993), Building a learning organization, *Harvard Business Review*, 5-85.
- Gedikoğlu, M., Ay, F., Teker, M., Ekin, Ö., vd. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik tarzları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(4), 1196-1206.
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksoy, S., Torlak, E., ve Uğuz, B. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü (Transformational) liderlik rolleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 209-222.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması, *Milli Eğitim Dergisi* 44(201), 83-108.
- Güler, H. (2023). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi, Ankara:Pegem Akademi.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 1-6.
- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1996).The Social Context of Effective Schools, *American Journal of Education*, May 1986, 328-355.
- Hannah, S. & Lester, P. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34-48.
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures, *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hui, L. S. ve Singh, G. S. B. (2020). The influence of instructional leadership on learning organisation at high performing primary schools in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 69-76.
- Işık İnan, Ö. ve Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik, *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332.
- Işık, A.A. (2017). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin akademik*

iyimserlikleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Işık, H. (2017). Ortaokullarda örgüt kültürünün incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 9(3), 61-71.

İşcan, O. F. (2006). Dönüştürücü-Etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakülte Dergisi*, 11, 160-177.

Kaçmaz, R. (2015). *Eğitim kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kahraman, Y. ve Memedov K. (2003). *Stratejik yönetim ve uygulama*. Bakü: Qafqaz Üniversitesi Yayın No 19.

Kahraman, S. (2020). *Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şanlıurfa örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Kale, M. (2003). *Liselerde örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi. Kesişim ve ayrışma noktaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 22-36.

Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kapu, H. ve Aybas, M. (2008). Bilgi ve öğrenme üzerinde tartışmalar ve kapsayıcı bir kavram olarak örgütsel öğrenme yönetimi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(2), 80-100.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karcioğlu, F. (2010). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-284.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 193-207.

Kaya, M. ve Yiğit, M. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change* 3(1), 80-92.

Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2016). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

- Kazak, E. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kazan, A. ve Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 175-194.
- Kazancı, E. (2022). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Kelebek, D. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okul kültürünün öğretmen performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Merkezi, İstanbul.
- Kılıç, F. (2009). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, S. (2010). *Coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları ve yapılandırmacı eğitimin motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, T.D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki: mersin ili tarsus ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 11(1), 151-165.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(4), 503-529.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 75-98.
- Köse, A. N. (2021). Örgütsel öğrenme ile bireysel işi performansı ilişkisinde örgütsel zeka ve yenilikçi iş davranışının rolleri. Doktora Tezi. Beykent Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, E. K. (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.

- Kösterelioğlu, M. ve Olukcu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 31-45.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının, okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, Sayı: II, 243-255.
- Kuru, S. (2007). *Muğla üniversitesinin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Leithwood, K., Leonard, L., ve Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Mayer, D. M., Kuenzi, M. ve Greenbaum R. L. (2010). Examining the link between ethical leadership and employee misconduct: the mediating role of ethical climate. *Journal of Business Ethics* (95), 7–16.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2011). Öğretmen denetim rehberi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Memişoğlu, S. P. (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 87-97.
- Mercan, Z. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Muallim Fırat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-105.
- Mert, G. (2018). *Örgütsel Öğrenme*. İstanbul: Artikel Yayıncılık.
- Montes, J., Moreno, A. & Morales, V. (2005). Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. *Technovation*, 25, 1159–1172.
- Mulholland, P., Zdrahal, Z., Domingue, J., Hatala, M., ve Bernardi, A. (2001). A Methodological Approach to Supporting Organizational Learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55(3), 337-367.
- Murphy, J., Hallinger, P., Weil, M., & Mitman, A. (1983). Instructional leadership: a conceptual framework. *Planning and Changing*, 14(3), 137-149.

- Murray, P. ve Donegan, K. (2003). Empirical Linkages between firm competencies and organisational learning. *The Learning Organisation*, 10(1), 51-62.
- Nural, H. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ökten C.E. ve Karakuş N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının örgütsel öğrenme farkındalığının geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 137-151.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Önür, Z., ve Kozikoğlu, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 627-648.
- Önder, A. (2010). *İlköğretim ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunu sınırlayan etkenler*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Öner H. (2022). *Mindful liderlik programının eğitim liderlerinin liderlik, duygu düzenleme ve mindfulness düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, İ., Uzun, Ö. ve Yelkikalan N. (1998). Öğrenen organizasyonlar ve işletmeler açısından öğrenen organizasyon olmanın önemi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1-2). 17- 28.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teroileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özyurt, G. A. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özyürek, N. (2022). *İstanbul ili beyoğlu ilçesi devlet ortaöğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Lisans Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Rakhymzhanov, A. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stili, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 629-664.
- Rosmaniar, W. Ve Marzuki, S. C. B. H. (2016). Headmaster instructional leadership and organizational learning on the quality of madrasah and the quality of graduates the state madrasah aliyah at jakarta capital region. *Higher Education Studies*, 6(1), 159-168.
- Sancı, H. (2023). *Karizmatik liderlik davranışlarının kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Savolainen, T., and Haikonen, A. (2007). Dynamics of organizational learning and continuous improvement in six sigma implementation. *The TQM Magazine*, 19(1), 6–17.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 435-459.
- Şengül, N ve Polat, S. (2023). Başarılı öğretim liderliğine ilişkin bir inceleme: Sahadan görüşler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 89-109.
- Sevilir, F.Ç. (2023). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Shamir, B., House, R. J., ve Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Silins, H., Zarins, S., ve Mulford, W. (1999). Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO project. *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*, Montreal.
- Silins, H., Mulford, W. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Smith, W.F. ve Andrews, R. L. (1986). Instructional leadership: How principals make a difference. *Alexandria, Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development*.1-165.
- Şimşek Ak, S. (2022). *Öğretmenlerin liderlik algılarına göre ortaokul müdürlerinin hizmetkar liderlik anlayışı ile iş tatmini ve işe tutulma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görgül bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mersin.

- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı E. ve Cengiz F. (2018). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 481-499.
- Tippins, M. J. ve Sohi, R. P. (2003). IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link? *Strategic Management Journal*, 24(8), 745-761.
- Totimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Toylan, N. V. ve Göktepe, E. A. (2010). Öğrenen organizasyonlar olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar. Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tutan, A, Tuna, C. ve Demir, M. (2020). Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyi, *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Ulutin, H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Usta, M. E. ve Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (43), 95-119.
- Uzlar, B. (2019). *İstanbuldaki lise müdürlerinin öğretim liderliği görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vural. B.A. (2003). Örgütsel Öğrenme ve Sürekli Gelişme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 3(1), 91-96.
- Weber, J. R. (1989). Leading the instructional program. In school leadership: Handbook for excellence, Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse On Educational Management, 191-224.
- Yağmur, Ş.N. (2018). *Ortaokullarda okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme durumlarının değerlendirilmesi üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Yair, G. (2000). Not just about time: Instructional practices and productive time in school. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 485–512.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeyine etkileri*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yazıcı, B. (2022). *Öğrenen örgütlerde liderlik: Halk eğitim merkezi yöneticileri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, E. (2010). Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zeka: Teori ve bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 145-170.
- Yıldırım, H. ve Han B. (2023). Okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *Turkish Business Journal*, 4(8), 134-151.
- Yıldız, K. ve Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.
- Yıldız, Ö. (2021). *Örgütlerde rekabet stratejilerinin örgütsel performansa etkisinin liderlik tarzları ve liderlik görevleri bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, E. (2009). *Kamu örgütlerinde hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısı(Öğrenen örgüt açısından dış ticaret müsteşarlığı'nda bir alan araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. (2022). *Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretmen motivasyonunun aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Yörük, S. ve Akdağ, G.A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 3(1), 66-92.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü –bir uygulama-*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

7. EKLER

7.1. EK 1. ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2024-439264



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-10240236-20-102953789
Konu : Araştırma İzni (Taner YEL)

23/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.05.2024 tarihli ve E-63781167-100-427928 sayılı yazısı.

Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Taner YEL'in "Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki" konulu araştırma izni çalışmasına ilişkin olarak Müdürlüğümüze bağlı listede adı geçen okullarda bilgi toplamak istemektedir. Uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (a) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmadan, sadece bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Emrullah AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Yakup TATOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Komisyon Kararı (1 Adet)
- 2-Onaylı Form (2 Sayfa)
- 3-Taahhütname (1 Sayfa)
- 4-Başvuru Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Valilik Konakı D Blok İl Millî Eğitim Müdürlüğü Merkez/Düzce

Belge Doğrulama Adresi : 1

Telefon No :

Bilgi için : 1

E-Posta :

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi :

İnternet Adresi : düzce.meb.gov.tr

Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2130-ff40-3691-8e8b-1b7b kodu ile teyit edilebilir.

7.2. EK 2. ETİK KURUL İZNİ

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI

5

KARAR SAYISI

2024/95

KARAR TARİHİ

25.04.2024

KARAR NO: 2024/95

Düzce Üniversitesi Enstitü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Taner YEL'in, "**Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
02.05.2024

Öğr. Gör. Damla GÜRTÜRK KOCAMAN
Hukuk Müşaviri

7.3. EK 3. ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ



taner yel



Taner YEL
Kime: ' '



4.03.2024 Pzt 05:33

hocam merhaba. Ben Düzce üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi öğrencisi Taner YEL. Aynı zamanda Düzce Bilgi Ortaokulu Müdürü olarak görev yapıyorum. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki başlıklı tez çalışması hazırlıyorum. izin verirsiniz ölçeğinizi kullanmak istiyorum. ölçeğin orjinal halini benimler paylaşırsanız sevinirim. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.





Re: öğretim liderliği izin isteği



Mehmet Şükrü Bellibaş
Kime: Siz



6.03.2024 Çar 22:28



PIMRS (1).docx
24 KB

Merhabalar

Ölcek ekteedir. Dilediginiz calismada ilgili calismalara atif yapmak sartıyla kullanabilirsiniz

Basarılar dilerim

On Wed, Mar 6, 2024 at 11:11 PM Taner YEL <'> wrote:

hocam merhaba. Ben Düzce üniversitesi eğitim yönetimi ve denetimi öğrencisi Taner YEL. Aynı zamanda Düzce Bilgi Ortaokulu Müdürü olarak görev yapıyorum. Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki başlıklı tez çalışması hazırlıyorum. izin verirsiniz öğretim liderliği ölçeğinizi kullanmak istiyorum. ölçeğin orjinal halini benimle paylaşırsanız sevinirim. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

--

Mehmet Şükrü Bellibaş, PhD

7.4. EK 4. VERİ TOPLANAN OKULLAR VE KATILIMCI SAYILARI

• Atatürk Ortaokulu, 20 kişi
• Azmimilli Ortaokulu, 8 kişi
• Beyciler Ortaokulu, 10 kişi
• Beyköy Ortaokulu, 15 kişi
• Bilgi Ortaokulu, 40 kişi
• İstilli Ortaokulu, 12 kişi
• Şükran-Sedat Şenkardeşler Ortaokulu, 15 kişi
• Yeşiltepe Ortaokulu, 12 kişi
• Hürriyet Ortaokulu, 32 kişi
• 100. Yıl Ortaokulu, 16 kişi
• Hikmet Akın Ortaokulu, 25 kişi
• İsmetpaşa Ortaokulu, 18 kişi
• Kasım Aktaş Ortaokulu, 12 kişi
• 15 Temmuz Şehitleri Ortaokulu, 19 kişi
• Musababa Ortaokulu, 7 kişi
• Doğanlı Eşref Taşhan Ortaokulu, 14 kişi
• Yunus Emre Ortaokulu, 15 kişi
• Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu, 4 kişi
• Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu, 5 kişi
• Şehit Cihan Aksarı Ortaokulu, 14 kişi
• Fatih Ortaokulu, 10 kişi
• Necmi Hoşver Ortaokulu, 12 kişi
• Rıza Malatyalı Ortaokulu, 4 kişi
• Hamit Şerifoğlu Ortaokulu, 5 kişi
• Tevfik İleri İmam Hatip Ortaokulu, 24 kişi
• Öztermiyeci Ortaokulu, 2 kişi
• Toplam 26 okul ve 368 katılımcı.

**7.5. EK 5. ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN
NORMALLİK DEĞERLERİ**

Değişken	Faktör	Kolmogorov- Smirnov İstatistik	df	p	Çarpıklık	Basıklık
Öğretimsel	Kadın	0.065	207	0.033	0.066	-0.759
Liderlik	Erkek	0.074	134	0.066	-0.166	-0.750
Okul Misyonunu	Kadın	0.093	207	0.000	-0.128	-0.316
Tanımlama	Erkek	0.122	134	0.000	-0.632	0.291
Öğretim	Kadın	0.105	207	0.000	-0.462	0.014
Programını	Erkek	0.138	134	0.000	-0.421	-0.585
Yönetme						
Okul İklimini	Kadın	0.088	207	0.000	-0.172	-0.676
Destekleme	Erkek	0.093	134	0.006	-0.270	-0.757
Öğretimsel	Lisans	0.069	289	0.002	-0.041	-0.739
Liderlik	L.üstü	0.091	52	0.200	0.118	-0.964
Okul Misyonunu	Lisans	0.087	289	0.000	-0.399	-.071
Tanımlama	L.üstü	0.102	52	0.200	-0.119	0.479
Öğretim	Lisans	0.114	289	0.000	-0.477	0.159
Programını	L.üstü	0.110	52	0.168	-0.248	-0.557
Yönetme						
Okul İklimini	Lisans	0.072	289	0.001	-0.241	0.143
Destekleme	L.üstü	0.132	52	0.024	-0.087	-1.105
Öğretimsel	1-10 yıl	0.056	108	0.200	-0.095	-0.660
Liderlik	11-16 yıl	0.049	110	0.200	-0.080	-0.727
	17+ yıl	0.116	123	0.000	0.086	-0.939
Okul Misyonunu	1-10 yıl	0.107	108	0.004	-0.418	-0.200
Tanımlama	11-16 yıl	0.120	110	0.001	-0.413	0.320
	17+ yıl	0.106	123	0.002	-0.175	-0.195
Öğretim	1-10 yıl	0.118	108	0.001	-0.581	0.258
Programını	11-16 yıl	0.107	110	0.003	-0.470	-0.266
Yönetme	17+ yıl	0.116	123	0.000	-0.305	-0.557
Okul İklimini	1-10 yıl	0.090	108	0.032	-0.249	-0.489
Destekleme	11-16 yıl	0.071	110	0.200	-0.317	-0.721
	17+ yıl	0.098	123	0.005	-0.081	-0.902
Öğretimsel	Sayısal	0.074	92	0.200	0.178	-0.087
Liderlik	Sözel	0.078	204	0.200	-0.153	-0.791
	Yetenek	0.128	45	0.028	0.315	-1.019
Okul Misyonunu	Sayısal	0.112	92	0.06	0.006	-0.797
Tanımlama	Sözel	0.082	204	0.002	-0.436	0.177
	Yetenek	0.148	45	0.015	-0.454	-0.036
Öğretim	Sayısal	0.154	92	0.000	-0.727	0.690
Programını	Sözel	0.115	204	0.000	-0.361	-0.700
Yönetme	Yetenek	0.136	45	0.036	-0.034	-0.703
Okul İklimini	Sayısal	0.072	92	0.200	-0.351	-0.0334
Destekleme	Sözel	0.085	204	0.001	-0.214	-0.850
	Yetenek	0.141	45	0.025	0.027	-0.610

7.6. EK 6. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN NORMALLİK DEĞERLERİ

Değişken	Faktör	Kolmogorov-Smirnov İstatistik	df	p	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Öğrenme	Kadın	0.118	207	0.000	0.054	-0.372
	Erkek	0.091	134	0.008	0.070	-0.625
Güven ve İşbirlikçi İklim	Kadın	0.174	207	0.000	-0.342	0.053
	Erkek	0.131	134	0.000	-0.723	0.860
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Kadın	0.1494	207	0.000	-0.427	0.718
	Erkek	0.100	134	0.002	-0.275	0.209
İnisiyatif ve Risk Alma	Kadın	0.103	207	0.000	-0.519	0.476
	Erkek	0.121	134	0.000	-0.272	-0.721
Mesleki Gelişim	Kadın	0.099	207	0.000	-0.093	-0.291
	Erkek	0.110	134	0.000	-0.440	0.453
Örgütsel Öğrenme	Lisans	0.110	289	0.000	0.081	-0.459
	L.üstü	0.097	52	0.200	0.005	-0.568
Güven ve İşbirlikçi İklim	Lisans	0.158	289	0.000	-0.484	0.298
	L.üstü	0.156	52	0.003	-0.510	0.082
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Lisans	0.145	289	0.000	-0.255	0.265
	L.üstü	0.143	52	0.010	-0.717	0.590
İnisiyatif ve Risk Alma	Lisans	0.106	289	0.000	-0.443	0.093
	L.üstü	0.088	52	0.200	-0.436	0.433
Mesleki Gelişim	Lisans	0.106	289	0.000	-0.308	0.220
	L.üstü	0.086	52	0.200	0.142	0.330
Örgütsel Öğrenme	1-10 yıl	0.099	108	0.011	-0.024	0.233
	11-16 yıl	0.070	110	0.200	0.099	-0.609
	17+ yıl	0.151	123	0.000	0.097	-0.215
Güven ve İşbirlikçi İklim	1-10 yıl	0.199	108	0.000	-0.382	-0.085
	11-16 yıl	0.108	110	0.003	-0.631	0.693
	17+ yıl	0.166	123	0.000	-0.417	0.021
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	1-10 yıl	0.152	108	0.000	-0.167	0.001
	11-16 yıl	0.096	110	0.015	-0.263	-0.298
	17+ yıl	0.149	123	0.000	-0.688	0.728
İnisiyatif ve Risk Alma	1-10 yıl	0.095	108	0.017	-0.648	0.449
	11-16 yıl	0.103	110	0.006	-0.500	0.219
	17+ yıl	0.132	123	0.000	-0.160	-0.279
Mesleki Gelişim	1-10 yıl	0.096	108	0.016	-0.436	-0.074
	11-16 yıl	0.089	110	0.031	-0.028	-0.247
	17+ yıl	0.137	123	0.000	0.109	-0.435
Örgütsel Öğrenme	Sayısal	0.089	92	0.069	0.018	-0.361
	Sözel	0.101	204	0.000	0.002	-0.576
Güven ve İşbirlikçi İklim	Yetenek	0.172	45	0.002	0.292	0.261
	Sayısal	0.175	92	0.000	-0.463	0.735
	Sözel	0.165	204	0.000	-0.485	-0.024
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon	Yetenek	0.159	45	0.006	-0.581	0.689
	Sayısal	0.131	92	0.001	-0.288	0.026
	Sözel	0.135	204	0.000	-0.480	0.720
İnisiyatif ve Risk Alma	Yetenek	0.143	45	0.022	-0.125	0.089
	Sayısal	0.102	92	0.018	-0.587	0.644
	Sözel	0.112	204	0.000	-0.467	0.035
Mesleki Gelişim	Yetenek	0.136	45	0.035	-0.035	-0.259
	Sayısal	0.090	92	0.062	-0.028	-0.296
	Sözel	0.101	204	0.000	-0.207	-0.242
	Yetenek	0.173	45	0.002	-0.970	2.148

7.7. EK 7. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

I.BÖLÜM DEMOGRAFİK BİLGİLER FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı çerçevesinde yürütülmektedir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi ve kuruluşa verilmeyecektir. Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete isim yazmamanız önemle rica olunur.

Taner YEL Düzce Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD Yüksek Lisans Ö.

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek
2. Öğretmenlik branşınız? (Lütfen yazınız)
3. Öğrenim Durumunuz
() 4 Yıllık Fakülte () Lisansüstü eğitim (Yüksek Lisans ve doktora)
4. Mesleki Kıdeminiz (Lütfen yıl olarak yazınız)

II. BÖLÜM ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Okul genelini ilgilendiren yıllık belirli hedefler koyar.	()	()	()	()	()
2	Okulun yıllık akademik hedeflerini belirlerken öğrencilerin performanslarını gösteren verilerden yararlanır.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilen ve uygulanabilen hedefler geliştirir.	()	()	()	()	()
4	Okulun misyonunu okul personeli, öğrenciler ve velilere etkili bir şekilde aktarır.	()	()	()	()	()
5	Okulun yıllık akademik hedeflerinin, okul içerisinde görünür olmasını sağlar (örneğin, akademik başarının önemini afişler veya panolar kullanılarak vurgulanması).	()	()	()	()	()
6	Öğretmenin sınıftaki öğretme becerilerini değerlendirirken öğrenci çalışmalarını (ödev, sınav kâğıdı, portfolyo vb.) inceler.	()	()	()	()	()
7	Öğrencilerin akademik gelişimlerini değerlendirmek için öğretmenlerle bire bir görüşmeler yapar.	()	()	()	()	()
8	Hedeflenen başarı düzeyine ne derecede ulaşıldığını ölçmek için test veya diğer performans ölçeklerini kullanır.	()	()	()	()	()
9	Ders saatlerinin, yeni beceri ve kavramların öğretilmesi ve uygulanması amacı ile kullanılması konusunda öğretmenleri teşvik eder.	()	()	()	()	()
10	Zaman zaman teneffüs ve ders aralarındaki zamanını öğretmen ve öğrencilerle sohbet etmeye ayırır.	()	()	()	()	()
11	Okulda yapılan ders dışı aktivitelere katılır.	()	()	()	()	()
12	Öğretmenleri başarı veya çabalarından dolayı özel olarak tebrik eder.	()	()	()	()	()
13	Başarılı öğretmenlerin sergiledikleri performansla ilgili öğretmen dosyalarına notlar ekler.	()	()	()	()	()
14	Okulun başarısına özel katkıda bulunan öğretmenlere ödül olarak kendilerini daha fazla geliştirebilecekleri fırsatlar sunar.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenlerin öğretimle ilgili hizmet içi eğitimlerini yönetir veya bu aktivitelere katılır.	()	()	()	()	()
16	Hizmet içi eğitimler ile ilgili fikir alışverişinde bulunmak için öğretmenler kurulu toplantılarında zaman ayırır.	()	()	()	()	()
17	Başarılı olan öğrencilerle yüz yüze görüşüp, çalışmalarını inceleyerek onların ve yaptıkları çalışmaların farkında olduğunu gösterir.	()	()	()	()	()
18	Başarılarını yükselten veya üstün başarı gösteren öğrencilerin ailelerini arayarak haberdar eder.	()	()	()	()	()

III. BÖLÜM ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Güven ve İşbirlikçi İklim						
1	Okulda meslektaşlar arasındaki tartışmalar dürüst ve içtendir.	()	()	()	()	()
2	Okulda öğretmenler arasında karşılıklı destek vardır.	()	()	()	()	()
3	Okulda çoğumuz çalışmalarımızı geliştirmek için bilgi ararız.	()	()	()	()	()
4	Okulda birbirimizin düşüncelerine karşı hoşgörülüyüz.	()	()	()	()	()
5	Okulda meslektaşlar kaynak olarak kullanılırlar.	()	()	()	()	()
6	Okulda öğretmenler arasında süregelen mesleki bir diyalog vardır.	()	()	()	()	()
Paylaşılan ve Gözlenen Vizyon						
7	Öğretmenler okul düzeyindeki önemli politika kararlarına katılma fırsatına sahiptir.	()	()	()	()	()
8	Tutarlı ve paylaşılmış bir yön duygusu vardır.	()	()	()	()	()
9	Biz şu anki uygulamaları eleştirel olarak inceleriz.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenler ile yöneticiler problemleri öğrenmek ve çözmek için birlikte çalışırlar.	()	()	()	()	()
11	Öğretim programının etkililiği düzenli olarak gözlenir.	()	()	()	()	()
12	Bilgiyi veliler ve toplum ile aktif olarak paylaşıyoruz.	()	()	()	()	()
İnisiyatif ve Risk Alma						
13	Okul liderleri risk alanları korurlar.	()	()	()	()	()
14	Yöneticiler değişime açıktır.	()	()	()	()	()
15	Okul yapıları öğretmen inisiyatiflerini ve risk almayı destekler.	()	()	()	()	()
16	Yöneticiler personeli karar vermesi için yetkilendirirler.	()	()	()	()	()
17	İnisiyatifi ele alan personeller için ödüller vardır.	()	()	()	()	()
18	İnsanlar deney yapma ve risk alma konusunda kendilerini özgür hissederler.	()	()	()	()	()
19	Personele değer verilir.	()	()	()	()	()
Devam Eden Birbiriyle İlişkili Mesleki Gelişim						
21	En iyi uygulamaları bulmak için okulun dışında nelerin olduğunu gözleriz.	()	()	()	()	()
21	Mesleki okumalardan faydalanılır.	()	()	()	()	()
22	Takım şeklinde nasıl çalışılacağı ve öğrenileceği konusunda personel gruplar halinde eğitim alır.	()	()	()	()	()
23	Öğretmenlerin mesleki derneklere üyeliğinden yararlanır.	()	()	()	()	()
24	Konu dernekleri, proje danışmanı ve memurları gibi harici danışmanlardan yararlanır.	()	()	()	()	()
25	Mesleki gelişim için yeterli zaman sağlanır.	()	()	()	()	()
26	Personel sürekli mesleki gelişim ile uğraşır.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Taner YEL

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi ve Denetimi	Düzce Üniversitesi	2024
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2004
Lise		Düzce Anadolu Öğretmen Lisesi	2000