



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
LİDERLİKLERİ İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE ETKİLİ OKUL
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

FATMA ERCAN

İzmir
2025

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR
LİDERLİKLERİ İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE ETKİLİ OKUL
ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Fatma ERCAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. Ali AKSU

JÜRİ ÜYESİ **JÜRİ ÜYESİ** **JÜRİ ÜYESİ**
Prof. Dr. Ali AKSU **Prof. Dr. Nejat İRA** **Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ**

JÜRİ ÜYESİ **JÜRİ ÜYESİ**
Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN **Doç. Dr. Deniz GÜLMEZ**

İzmir

2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Ortaokul M¼d¼rlerinin S¼rd¼r¼lebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örg¼t ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve b¼l¼mlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her t¼rl¼ kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eyl¼l Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyanederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her t¼rl¼ yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

04/07/2025

Fatma ERCAN

Tarih: 14.07.2025

Tez Başlığı: Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 452 sayfalık kısmına ilişkin, 11.07.2025 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 22'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ✓

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Sekiz (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ✓ Kaynakça dâhil, ✓ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ✓	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde. ✓	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Fatma ERCAN
Öğrenci No : 14010000000000000000
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Doktora
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ✓

ÖĞRENCİ

Fatma ERCAN
İmza:
14.07.2025

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ali AKSU
İmza:
14.07.2025

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.
- 2: Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.
- 3: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 4: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans, doktora programı ve tez dönemlerim boyunca danışman hocamdan edinmiş olduğum kıymetli bilgiler, benim bu eğitim hayatım boyunca çok önemli bir altın anahtar değerinde olmuştur. Doktora programına başladığım dönemden itibaren derslerine girdiğim ve tez döneminin başından sonuna kadar her zaman, tüm donanımıyla destekçi olan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ali AKSU'ya teşekkürlerimi minnet duygusuyla iletmek isterim.

Tez izleme komitelerinde ve tez savunma jürisinde bulunarak, sundukları öneriler ve değerlendirmelerde katkıda bulunan Prof. Dr. Ali AKSU, Prof. Dr. Nejat İRA ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ hocalarıma teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca tez savunma jürisinde bulunan diğer hocalarım Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN ve Doç. Dr. Deniz GÜLMEZ'e teşekkür ederim.

Doktora tezimi hazırlama döneminde destekçi olan anneme, kardeşlerime ve gittiğim okullarda veri toplamamda yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi belirtmek isterim.

Tüm bu çalışmalarım boyunca sevdiklerim yaptıklarıma şahit olurken, beni göremeyen bir kişi oldu. Bu başarıyı görseydi çok sevineceğini düşündüğüm babamın anısına bu doktora tezimi sunmak isterim.

İÇİNDEKİLER

Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç ve Önem.....	5
1.3.Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6.Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1.Liderlik Kavramının Tanımı ve Tarihçesi.....	11
2.2. Tarihsel Sürece Göre Liderlik Teorileri.....	13
2.2.1.Özellikler Teorisine Göre Liderlik.....	15
2.2.2.Davranışsallık Teorisine Göre Liderlik.....	16
2.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	17
2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	18
2.3. Sürdürülebilirlik Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Önemi.....	20
2.3.1. Çevresel (Ekolojik) Boyut.....	23
2.3.2. Ekonomik Boyut.....	24
2.3.3. Sosyal (Toplumsal) Boyut.....	26
2.4. Örgütlerde Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Yönetim.....	28
2.4.1. Sürdürülebilir Örgüt Kültürü.....	32
2.5. Sürdürülebilir Liderlik Kavramı.....	33
2.5.1. Sürdürülebilir Liderliği Etkileyen İç ve Dış Faktörler.....	38
2.5.2. Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri ve Yeterlilikleri.....	40
2.5.3. Sürdürülebilir Liderliğin Amaçları.....	42
2.6. Sürdürülebilir Liderlik Modelleri ve Özellikleri.....	43
2.6.1. Hargreaves ve Fink'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli.....	44

2.6.2. Davies'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli	47
2.6.3. Lambert'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli	47
2.6.4. Fullan'ın Sürdürülebilir Liderlik Modeli	48
2.6.5. Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli	50
2.6.6. Avery ve Bergsteiner'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Bal Arısı ve Çekirge Yaklaşımı)	51
2.6.7. Russel Reynolds Sürdürülebilir Liderlik Modeli	54
2.6.8. Šimanskienė ve Zuperkiene' nin Sürdürülebilir Liderlik Modeli	55
2.6.9. Goolamally ve Ahmad'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli	56
2.7. Okullarda Sürdürülebilir Eğitim Liderliği	57
2.8. Sürdürülebilir Liderliğe İlişkin Yapılan Çalışmalar	62
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	62
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	71
2.9.1. Öğrenme Kavramı	84
2.9.2. Örgüt Kavramı	85
2.9.3. Öğrenen Örgüt Tanımı, Tarihçesi ve Özellikleri	86
2.9.4. Öğrenen Örgütler ve Bilgi Yönetimi	93
2.9.5. Öğrenen Örgüt Modelleri	95
2.9.6. Öğrenen Örgütlerin Aşamaları	104
2.9.7. Öğrenen Örgüt (Okul) Kültürü ve Özellikleri	105
2.9.8. Öğrenen Okullar ve Özellikleri	109
2.9.9. Öğrenen Okul Lideri (Yöneticisi)	112
2.9.10. Öğrenen Okulda Öğretmen	114
2.9.11. Öğrenen Okulda Öğrenci	115
2.9.12. Öğrenen Okulda Ebeveyn	116
2.10. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Öğrenme Farklılıkları	117
2.11. Örgütsel Öğrenme Önündeki Engeller	119
2.12. Öğrenen Örgüte İlişkin Yapılan Çalışmalar	121
2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	122
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	134
2.13. Etkili Okul	146
2.13.1. Etkililik Kavramı	146
2.13.2. Örgütsel Etkililik	147

2.13.3. Etkili Okul Tanımı, Tarihçesi ve Özellikleri	149
2.13.4. Etkili Okulda Temel Varsayımlar	155
2.13.5. Etkili Okul İçin Belirlenen Ölçütler	157
2.13.6. Etkili Okulu Ölçmeye Yönelik Diğer Modeller	161
2.14. Etkili Okul Boyutları	162
2.14.1. Etkili Okulun Yönetici Boyutu	163
2.14.2. Etkili Okulun Öğretmen Boyutu	165
2.14.3. Etkili Okulun Öğrenci Boyutu	166
2.14.4. Etkili Okulun Eğitim ve Öğretim Süreci	168
2.14.5. Etkili Okulun Aile ve Okul Çevresi	170
2.15. Etkili Okul Çeşitleri	172
2.15.1. Öğrenen Okul	172
2.15.2. Okul Merkezli Yönetim	173
2.15.3. Kendini Yenileyen Okul	174
2.15.4. Müfredat Laboratuvar Okulları	175
2.15.5. İnteraktif Okul	175
2.15.6. Erdemli Okul	176
2.15.7. Toplam Kalite Yönetimi Okulları	177
2.16. Etkili Okula İlişkin Yapılan Çalışmalar	177
2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	178
2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	188
BÖLÜM III	201
YÖNTEM	201
3.1. Araştırmanın Modeli	201
3.2. Evren / Örneklem	201
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	208
3.3.1. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler	208
3.3.2. Öğrenen Örgüt Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler	209
3.3.3. Etkili Okul Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler	210
3.4. Uygulama Süreci	211
3.5. Verilerin Analizi	211
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	214
3.7. Araştırmacının Rolü	215

BÖLÜM IV	216
BULGULAR	216
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	216
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	219
4.2.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	219
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	221
4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	222
4.2.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	226
4.2.5. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	227
4.2.6. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	230
4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular	231
4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	232
4.2.9. Öğretmenlerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirine İlişkin Bulgular	233
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	235
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	236
4.4.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	236
4.4.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	238
4.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	239
4.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	242
4.4.5. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	242
4.4.6. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	247
4.4.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular	248
4.4.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	250
4.4.9. Öğretmenlerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirine İlişkin Bulgular	251
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	252
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	254
4.6.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	254
4.6.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	256
4.6.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	257
4.6.4. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	260
4.6.5. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	261
4.6.6. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	266
4.6.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular	267

4.6.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular	270
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	273
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	285
BÖLÜM V	287
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	287
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	287
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	291
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	293
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	297
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	299
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	304
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	307
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	314
5.2. Öneriler	348
KAYNAKÇA	352
EKLER	410
EK 1.	410
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	410
EK 2. Uygulama İzinleri	412
ETİK İZİN.....	416
OKUL İZİNLERİ.....	418
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	422

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Tarihsel süreç içerisinde liderlik tanımlamaları.....	13
Tablo 2 Liderliğin tarihsel süreci ve teorileri.....	14
Tablo 3 Dönüştürücü ve etkileşimci (işlemci) liderliğin davranış boyutları.....	20
Tablo 4 Sürdürülebilir liderlik özellikleri	40
Tablo 5 Sürdürülebilir liderliğin öğeleri	41
Tablo 6 Sürdürülebilir liderliğin 7 ilkesi.....	42
Tablo 7 Liderlik için bal arısı ve çekirge yaklaşım uygulamaları.....	52
Tablo 8 Sürdürülebilir liderliğin üç paradigması.....	61
Tablo 9 Geleneksel ve öğrenen örgütlerin farkları	90
Tablo 10 Öğrenen örgüt anlayışının eğitim kurumlarında uygulanması.....	107
Tablo 11 Geleneksel okul ve öğrenen okul karşılaştırması	111
Tablo 12 Etkili okullar için belirlenen on bir faktör	154
Tablo 13 İzmir Ticaret Odası Sosyo Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Tahliline göre araştırmanın evreninde bulunan ilçeler.....	202
Tablo 14 Araştırma evrenini oluşturan okulların ilçelere, hizmet bölgelerine göre dağılımı ve örneklemi temsil edilen ilçeler.....	203
Tablo 15 Uygulama yapılan okullar, öğretmen sayısı ve alınan ölçek sayılarının hizmet bölgelerine göre dağılımı	204
Tablo 16 Uygulanan anket formlarının okul türü değişkenine göre dağılımları.....	206
Tablo 17 Katılımcıların bireysel özelliklerine göre yapılan betimsel analiz sonuçları.....	206
Tablo 18 Sürdürülebilir liderlik araştırmasının güvenilirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha	208
Tablo 19 Öğrenen örgüt araştırmasının güvenilirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha katsayıları.....	209
Tablo 20 Etkili okul ölçeğinin güvenilirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha katsayıları.....	210
Tablo 21 Yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeğinden alınan puanların normal dağılımı sağlayıp sağlamadığını belirlemek için gerçekleştirilen çarpıklık ve basıklık değerlendirme katsayıları.....	213
Tablo 22 Yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeğinden alınan puanların her bir değişken için çarpıklık ve basıklık değerlendirme katsayıları.....	214

Tablo 23 Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin SLÖ ve alt boyutlarına yönelik betimsel analiz sonuçları.....	216
Tablo 24 Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği maddelerinin betimsel analiz sonuçları.....	217
Tablo 25 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	219
Tablo 26 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	221
Tablo 27 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları.....	221
Tablo 28 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	223
Tablo 29 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	224
Tablo 30 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları	226
Tablo 31 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	227
Tablo 32 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları	229
Tablo 33 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analiz sonuçları	230
Tablo 34 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	231
Tablo 35 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları	232
Tablo 36 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları	233
Tablo 37 Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	234
Tablo 38 ÖÖÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları	235
Tablo 39 ÖÖÖ maddelerinin betimsel analiz sonuçları	236
Tablo 40 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	237

Tablo 41 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	238
Tablo 42 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları	239
Tablo 43 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	240
Tablo 44 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	241
Tablo 45 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları.....	242
Tablo 46 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	243
Tablo 47 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları	244
Tablo 48 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analizi sonuçları	248
Tablo 49 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	249
Tablo 50 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarını mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	249
Tablo 51 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları	250
Tablo 52 Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	251
Tablo 53 EOÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları	252
Tablo 54 EOÖ maddelerinin betimsel analiz sonuçları	253
Tablo 55 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	254
Tablo 56 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	256
Tablo 57 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları	256
Tablo 58 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	258

Tablo 59 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları	259
Tablo 60 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları.....	260
Tablo 61 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	261
Tablo 62 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	263
Tablo 63 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analizi sonuçları.....	267
Tablo 64 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	268
Tablo 65 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları.....	270
Tablo 66 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları	271
Tablo 67 Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	272
Tablo 68 Pearson Korelasyon Analiziyle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi.....	273
Tablo 69 Pearson Korelasyon Analiziyle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi.....	277
Tablo 70 Pearson Korelasyon Analiziyle öğrenen örgüt ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi	282
Tablo 71 Sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgüt üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları	286
Tablo 72 Sürdürülebilir liderliğin etkili okul üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları	286

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Sürdürülebilirliğin Üç Boyutlu Kalkınma Çerçevesi (Zhang, 2013).....	27
Şekil 2 Sürdürülebilirliğin Dört Boyutlu Kalkınma Çerçevesi (Zhang, 2013).	27
Şekil 3 Sürdürülebilir Liderlik Kavramı (Shriberg ve MacDonald, 2013).	37
Şekil 4 Kavramsal Olarak Sürdürülebilir Liderlik (Gerard vd., 2017, s. 120).	39
Şekil 5 Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Visser ve Courtice, 2011, s:4).	50
Şekil 6 Sürdürülebilir Liderlik Piramiti (Avery ve Bengsteiner, 2011b, s.8).	54
Şekil 7 Russel Reynolds Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Hann vd., 2015).....	55
Şekil 8 Šimanskienė ve Zuperkiene’ nin Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Šimanskienė ve Zuperkiene, 2014).	56
Şekil 9 Öğrenen örgüt yapısına göre beş disiplin (Senge, 2020).....	96
Şekil 10 Bui ve Baruch’un Sistem Yaklaşımı (Bui ve Baruch, 2010).	100

ÖZET

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİKLERİ İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT VE ETKİLİ OKUL ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Bu araştırmanın amacı, İzmir ilinde bulunan ortaokullarda görevli öğretmen görüşlerine ilişkin “ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkiler” in belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde yer alan 492 resmi ortaokulda görevli olan 14.767 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İzmir ili sınırlarında bulunan 12 ilçeden, 38 ortaokul ve bu ortaokullarda görevli 528 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma verileri için Çayak ve Çetin’nin (2018) “*Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği*”, Çetin ve Baydar’ın (2021) “*Öğrenen Örgüt Ölçeği*” ve Abdurrezzak ve Uğurlu (2019) “*Etkili Okul Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçekler sonucu edinilen verilerin çalışma grupları içinde normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik parametrik ve non-parametrik testler aracılığıyla analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24 kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan analiz sonucu okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik için en yüksek düzeyde “*ekonomik sürdürülebilirlik*”, en düşük düzeyde “*sosyal sürdürülebilirlik*” alt boyutları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik görüşleri “*yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, mesleki kariyer*” değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fakat “*eğitim düzeyi, medeni durum, okul türü ve ailenizin aylık ortalama geliri*” değişkenlerinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğrenen örgüte yönelik yapılan analiz sonucu öğrenen örgütün en yüksek düzeyde “*örgütsel öğrenme*”, en düşük düzeyde “*yenilikçi öğrenme*” alt boyutları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik görüşleri “*yaş, mesleki kıdem, branş, mesleki kariyer*” değişkenlerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Fakat “*cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, okul türü ve ailenizin aylık ortalama geliri*” değişkenlerinde anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Etkili okula yönelik yapılan analiz sonucu etkili okulun en yüksek “*okul ortamı ve eğitim öğretim süreci*”, en düşük düzeyde “*öğretmenler*” alt boyutları olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri “*yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş, mesleki kariyer*” değişkenlerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Fakat “*eğitim*

düzeyi, medeni durum, okul türü, ailenizin aylık ortalama geliri” değişkenlerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ve etkili okul arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Basit regresyon analizi sonucu bağımsız değişken “*sürdürülebilir liderlik*”, bağımlı değişken “*öğrenen örgüt*”ü anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bunun devamında “*sürdürülebilir liderliğin*”, “*etkili okul*”u anlamlı şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir liderlik, öğrenme, örgüt, öğrenen örgüt, öğrenen okul, etkililik, etkili örgüt, etkili okul.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN THE SUSTAINABLE LEADERSHIP OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS, THE LEARNING ORGANIZATION AND EFFECTIVE SCHOOL

The aim of this research is to determine the relationship between middle school principals' sustainable leadership and the learner organization and effective school in middle schools in İzmir province, Turkey. The research was conducted using a quantitative research method in a relational survey model. The population of the study consists of 14.767 teachers working in 492 public middle schools in İzmir province in the 2022-2023 academic year. In the research, stratified sampling method was used. A total of 38 middle schools and 528 teachers from 12 districts in İzmir province were included in the sample. The research data was collected using Çayak and Çetin's (2018) "Sustainable Leadership Scale", Çetin and Baydar's (2021) "Learner Organization Scale", and Abdurrezzak and Uğurlu's (2019) "Effective School Scale". The data obtained from the scales were analyzed using parametric and non-parametric tests to determine whether they showed a normal distribution within the study groups. SPSS 24 was used for data analysis.

The analysis of the research revealed that for school principals, the highest level of "economic sustainability" and the lowest level of "social sustainability" were determined in sustainable leadership. Teachers' views on school principals' sustainable leadership showed significant differences in variables such as "age, gender, professional seniority, subject area, and professional career". However, no significant differences were found in variables such as "educational level, marital status, school type, and family monthly income". The analysis of the learner organization revealed that the learner organization had the highest level of "organizational learning" and the lowest level of "innovative learning" sub-dimensions. Teachers' views on the learner organization showed significant differences in variables such as "age, professional seniority, subject area, and professional career". However, no significant differences were found in variables such as "gender, educational level, marital status, school type, and family monthly income". The analysis regarding the effective school revealed that the effective school had the highest level in the "school environment and educational process" and the lowest level in the "teachers" sub-dimensions. Teachers' views on the effective school showed significant differences in variables such as "age, gender, professional seniority, subject area, and professional career". However, no significant

differences were found in variables such as "educational level, marital status, school type, and family monthly income".

A high level of positive relationship was found between school principals' sustainable leadership and the learner organization. A high level of positive relationship was determined between school principals' sustainable leadership and the effective school. A high level of positive relationship was found between the learner organization and the effective school. Simple regression analysis revealed that the independent variable "sustainable leadership" significantly predicted the dependent variable "learner organization". Furthermore, it was found that "sustainable leadership" significantly predicted the "effective school".

Keywords: Leadership, sustainability, sustainable leadership, learning, organization, learning organization, learning school, effectiveness, effective organization, effective school.

BÖLÜM I

İlk bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmaktadır. Araştırmanın devamında araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıklar, varsayımlar tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Eğitim, toplumların yaşadığı dönemin ihtiyaçlarına göre sürekli değişen özellikleriyle karşımıza çıkmaktadır. Eğitim kurumu olan okullar, sürekli değişim içinde olup toplumun gereksinimlerine cevap verebilmesi için bir değişim ve dönüşüm içinde olması gerekebilir.

Geçmişten günümüze bireylerin eğitim konusunda kaliteli eğitim almaları için okulların niteliklerini iyileştirme çalışmaları sürmektedir. Eğitim insanlığın var olduğu ilk günden beri varlığını sürdürmektedir. Eğitim ile insanın ideali yakalaması, daha iyiye ulaşması, aklını harekete geçirmesi, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması ve kişinin kendini bulabilmesi gibi hedeflerin yakalanması istenmektedir. Bireylerin, değişen dünya şartlarına uyum sağlamaları ile varlıklarına devam edebilmektedir (Akgündüz, 1997). 20. yüzyılın son çeyreği ile birlikte toplumda yaşanan değişiklikler sonucu teknolojik anlamda da değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Bu değişimlere okullarında uyum sağlamaya çalışması ile yaşamlarını devam ettirmeleri açısından önemli olmaktadır. Okulların da varlıklarını sürdürebilmeleri için kendilerini yenilemeleri ve görevlerini yeniden yapılandırmaları gerekmektedir. Örgütlerin içinde gerçekleşen değişim hızı, dışındaki değişim hızından yavaş ise o örgütün varlığı tehlikeye girmektedir (Schlechty, 2014). 21. yüzyılla beraber değişen dünya şartları sonucu bireylerin beceri ve yetenek düzeylerinin de gelişmeleri gerekmiştir. İnsan hayatındaki bu değişimler ile birlikte ulusal ve uluslararası boyutta bilgiyi yakalamak ve bilgiyi üretebilmek önemli olup, sonucunda rekabet ortamı oluşmuştur.

Okulda başarının sürdürülebilir durumda olması, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi öğrenmesi ve bunu içselleştirmesi ile gerçekleşmektedir. Elde bulunan kaynakların örgütün geleceği için ve gelecek nesillere de kalacak şekilde kullanılması ancak “sürdürülebilir liderlik” ile gerçekleşmektedir. Hargreaves ve Fink’e (2003a) göre sürdürülebilir liderlik; sürekli öğrenme, öğrenmeye

devam etme ve liderliğin, liderden lidere aktarılması ile olacağından bahsetmektedir. Okullarda sürdürülebilir liderliğin olması için de öğrenen örgüt ve etkili okul varlığının önemli olduğu söylenebilir.

Okulların öğrenen örgüt ve etkili okul anlamında yeterli olabilmeleri için önce yöneticinin çağın gerektiği sürdürülebilir liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Sürdürülebilir lider, sürekli gelişime açık ve değişimi takip edebilmeli ki değişimlere karşı sürdürülebilirliği gerçekleştirebilsin. Örgüt yapılarında sürdürülebilirliğin başarılı bir şekilde devam etmesi açısından bu süreci yürütebilecek özelliklere sahip bir lidere gereksinim duyulmaktadır. Buradan da karşımıza “sürdürülebilir liderlik” kavramı çıkmaktadır. Sürdürülebilir liderlik, insan ve finansal kaynakların etkili şekilde kullanılıp, toplumsal anlamda çevre üzerinde oluşan olumsuzlukların önlenmesi için sorumluluğu paylaşan kişidir (Hargreaves ve Fink, 2004).

Örgütsel anlamda sürdürülebilirliğin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için bu süreci yürütebilecek özelliklere sahip bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan da sürdürülebilir liderliğin ne kadar önemli bir kavram olduğu ortaya çıkmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2004). Sürdürülebilir liderlik, sürdürülebilirliğin anlamını kendi çıkarları uğrana kullanmayan, bireylerle beraber görerek, yaşayarak, etkileşimde bulunarak ve gelecekte insanlarla beraber yol almak olarak tanımlanmaktadır (Ferdin, 2007).

Sürdürülebilir liderlik, örgütlerde sürdürülebilirliğin ekolojik, sosyal ve ekonomik boyutların etkili bir şekilde değerlendirilmesidir. Sürdürülebilirlik görüşünün etkili bir şekilde yönetilebilmesi için birey, grup ve örgütlerin sorumluluğu paylaşması gerekmektedir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014). Sürdürülebilir liderlik, karar verilen davranışın devamlı şekilde sürdürülmesi, örgüt değerlerinin akılcı ve etkili biçimde sürdürülmesidir. Eğitim alanında ki sürdürülebilir liderlik, sistematik ve doğru şekilde tanımlanmış liderlik anlamındadır (Ahmad, 2016). Eğitim hayatı ömür boyu devam ederken, kendi kendine de ilerleyen bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2000). Sürdürülebilir liderlik, kişinin bireysel özelliklerini içeren daha sonrasında toplumsal açıdan geniş çevreye uzanan bir anlayış olarak tanımlanmaktadır (Middlebrooks vd., 2009).

Sürdürülebilir lider, okulları içinde bulunduğu durumdan daha iyi hale getirmek için uğraşır. Okullarda yapılan değişikliklerin sürekli ve örgütte bunun sistemli bir şekilde uygulanmasını amaçlamaktadır. Okullarda tek lider yeterli olmamaktadır. Ayrıca okullarda daha büyük liderler grubu ile okulun tüm işgörenleri yeni stratejileri benimser ise sürdürülebilirlik gerçekleşebilir (Davies, 2007).

Sürdürülebilir liderlik sürecinde okulda bulunan herkesin öğrenmeye yatkın olması gerekmektedir. Böylece etkili bir okulun varlığı için başarı sürdürülebilir olmalı ve herkes

için de erişilebilir olmalıdır. Okulun geleceği için başarı ve gelişim desteklenmelidir (Davies, 2007). Bunun için sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasında önemli bir bağın olduğu düşünülmektedir. Eğitim yöneticilerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilir liderlik özellikleri göstermeleri için okullarının öğrenen örgüt ve etkili okul özelliklerini gösterebilmeleri önemli olmaktadır. Değişen dünya şartlarına göre uyumlu olabilecek bireylerin yetişmesi de bu düzenin önemli koşullarından biridir. Örgütler değişen çağın şartlarına uyarak, rekabette öne geçebilmek için değişimlere ve gelişimlere uyum sağlayarak edindiği yeni bilgileri uygulamak zorundadır. Böylece örgütler geleneksel yapılarından çıkıp, öğrenerek, kendisini yenileyerek ve geliştiren yapılar sergilemektedir (Bozkurt, 2003).

Günümüzün okul yapılarında sürekli değişim ve öğrenme dinamik bir şekilde yer almaktadır. Eğitim örgütlerinde içsel istikrarın sağlanmasıyla değişim stratejisi yaratılmaktadır. Bu değişim stratejisinin uygulanması için de öğrenme, günümüz çağı okulları için değişim, kendini yenileme ve gelişim önemli bir etken olmaktadır. Bu şekilde kendini değiştirip, yenileyen örgütler “öğrenen örgüt” olarak varlık göstermektedir (Silins ve Mulford, 2002). Eğitim örgütleri içinde bulunduğu rekabetçi ortamda bilgi toplumuna ulaşabilmek için eğitimde başarılı ve nitelikli öğrenci çıktılarına sahip olması gerekmektedir. Eğitim örgütleri bilgiyi elde etmek, bilgiyi paylaşmak gibi özelliklere sahip olursa “öğrenen okul” olma yolunda ilerleyebilirler. Öğrenen okullarda bilginin paylaşılması, okul içinde sürdürülebilir yeteneklerin oluşmasını sağlayarak, okul amacının gerçekleşmesini sağlamaktadır (Cheng, 2015). Öğrenen okulda, öğretmen bilgiyi öğrenciye aktarmaz. Bunun yerine öğretmen, öğrenciye kendi kendine sorgulamayı, araştırıp bulmayı öğretir. Öğrenen örgütü oluşturan her birey aktif şekilde öğrenme içinde bulunurlar. Öğretmenler, öğrenciler iletişim ve işbirliği içinde olup birbirlerinden bir şeyler öğrenirler. Okulda yarışma anlayışı yerine birliktelik ve paylaşım bulunmaktadır. Öğrenen okulda öğrenci merkezli bir yaklaşım bulunmaktadır (Çalık, 2003). Böylece “öğrenen okulların” zamanla “etkili okul” olma yolunda ilerledikleri söylenebilir.

Değişen dünyanın kaotik durumlarından dolayı bilgi toplumlarında bilginin önemli olduğu kadar akıllı toplum sürecine geçen örgütlerde de insan faktörü önemlidir. Çünkü insana yapılan yatırımla yeni dünya düzenine geçilecektir. Bu değişim sürecinde oluşan riskleri fırsata çeviren örgütler “öğrenen örgüt” olma durumuna sahip olacaktır. Öğrenen örgütte bilgiyi yaratabilmek, bilgiyi elde edebilmek, bilgiyi yayabilmek ve edinilen bilgiyi davranışlara dönüştürebilmek o örgütün başarısını göstermektedir (Eroğlu ve Eroğlu, 2019).

Çağımızın getirisi olan teknoloji, ekonomi, kültür ve sosyal anlamda yaşanan değişim ve dönüşümler sonucu rekabet ortamı oluşmuştur. Bu rekabet ortamında örgütlerin de

varlıklarına devam edebilmeleri için bilgi büyük bir öneme sahip olmaktadır. Değişime uyum sağlayamayan örgütlerin varlıkları tehlikeye girecektir (Braham, 1995). Değişime uyum sağlayarak dönüşüm özelliği gösteren örgütler varlıklarını devam ettirebilecektir (Aydın, 2014). Örgütlerin değişen dünya şartlarına uyum sağlaması ve rekabette öne çıkması ile “öğrenen örgüt” olarak karşımıza çıkmaktadır (Atak, 2009; Ulrich vd., 1993). Öğrenen örgütlerde bilgiyi elde etmek, geliştirmek ve paylaşmak önemlidir. Örgüt üyelerine görev vermek, performanslarını gözden geçirmek ve ortak amaçlar yaratmak öğrenen örgütlerin özellikleri arasındadır (Schlechty, 2005). Öğrenen örgütler için grubun işbirliği içinde olması, yeniliklere açıklığı, üyelerin katılımı ve güdülemek önemli olmaktadır. Öğrenen örgütte öğrenme, sonuçtan ziyade bir süreçtir. Örgüt içinde işbirliği, iletişim ön plandadır. Örgüt bireyleri yaratıcı ve kendini geliştirici özellikler göstermektedir. Örgütün ortak bir vizyonu bulunur. Böylece örgüt çalışanları bu amaç çevresinde birlikte hareket ederken güdülenirler (Braham, 1995).

Şişman’a (2020) göre başarı konusunda farklı özellikleri bulunan okullar, etkili okul olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun eğitim kalitesini arttırmak için yapılan çalışmalar etkili okul kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. Etkili okul anlayışının önemli olmasında bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Başarısı fazla olan okullarla başarısı daha az olan okulların karşılaştırılması sonucu ortak bazı bulgular ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan ortak bulgulara göre okullarda başarının ve niteliğin artırılması için gerekli olan önlemlerin alınması sağlanmıştır (Bosker ve Scheerens, 1990; Çubukçu ve Girmen, 2006).

Etkili okullar düzenli ve sistemli şekilde kendini yenileyen, geliştiren ve öğrenmeyi amaç edinen okullardır. Etkili okul olabilmek için de önce öğrenen okul olmanın gerektiği söylenebilir. Öğrenen okulda, örgütün içinde yer alan herkesin sürekli şekilde öğrenmeye ve gelişmeye açık olması önemlidir. Öğrenen örgütlerde bilgiyi elde etme, çoğaltma ve paylaşma örgütü oluşturan herkesin gelişmesini ve öğrenmesini sağlamaktadır. Etkili okul ve öğrenen örgüt okul yapılarında değişim, yenilik, öğrenmek ve gelişmek daimi şekilde olmaktadır. Bu örgütlerin yönetilmesi, yeniliğe, öğrenmeye açık bir lider ile sağlanabilir.

Gelişen bu rekabet ortamında toplumların beklenen seviyeye ulaşabilmeleri, etkili okulların sayesinde gerçekleşecektir (Turgut, 2021). Günümüz şartlarında öğrencilerin nitelikli şekilde faaliyet gösterebilmeleri ve değişik iş kollarında çalışabilmeleri için okullardan etkili uygulamalar beklenmektedir (Teryl ve Williams, 2013). Toplumların kültürel yapıları, okullar aracılığıyla yeni nesillere aktarılmaktadır. Yaşanılan çağın getirmiş olduğu değişimlere okullar ile birlikte uyum sağlanmaktadır. Okulların varlıkları bu amaç için önemli olmaktadır. Okullar ile öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve başarılarını üst

seviyelere çıkarmaları hedeflenmektedir. Okulların yenilik ve değişimlere ayak uydurabilmesi ancak öğrenen örgüt olmalarıyla gerçekleşebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Senge, 1990). Bu okul yöneticilerin davranışları süreklilik gösterebilmelidir. Knapp vd.'ne (2003) göre örgüt üyelerinin ve liderin öğrenme ve öğretme konusunda istekli olması önemlidir. Lider, öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmesini sağlamalı, örgüt paydaşları arasında liderlik görevlerini dağıtabilmelidir.

Etkili okul; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönünden gelişmelerini sağlamak için bu öğrenmelerin gerçekleştiği yer olarak tanımlanmaktadır. 1930'larda Barnard tarafından etkililik (effectiveness) kavramı öne sürülmüştür. Etkililik ve etkili okul kavramları her ne kadar birbirine yakın kavramlar olarak görülsede birbirinden farklı kavramlar olarak ele alınmıştır. Etkililik, "örgütteki bireylerin, ihtiyaçlarının doyum derecesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Barnard, 1995). Etkililik kavramının tanımı için şimdiye kadar kesin bir tanımlama yapılamamıştır. Etkili okul kavramı kapsamlı özelliklere sahip olduğu için kuramsal bir çerçeve olmadan kesin bir tanımlama yapmak zordur (Hoy ve Ferguson, 1985). Etkili okul kavramının felsefesi, okulların başarı seviyelerinin birbirinden farklı olduğunu savunmaktadır. Bir okulun başarısının diğer okulun başarısından üst düzeyde olabileceği görüşüne sahiptir. Öncesinde hazırlanmış olan programların öğrenciler için belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde önemli görülmesi etkili okul olarak ele alınmaktadır (Levine ve Lezotte, 1990).

Görüldüğü üzere etkili okul denilince içinde birçok farklı özelliğin bulunduğu söylenebilir. Etkili okul olabilmek için ilk önce çağın getirdiği yenilikleri, değişimleri ve gelişimleri takip etmek önemli olmaktadır. Ayrıca etkili okul olmanın ilk şartları arasında örgütün bilgiyi elde etmesi, üretmesi ve paylaşması önemli görülmektedir. Okulun tüm paydaşları sürdürülebilir şekilde düzenli olarak öğrenmeye açık olması önemli olmaktadır. Etkili okul olmak için önce öğrenen okul (örgüt) olmak gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında öğrenen örgüt olabilen okulların böylece eğitimde nitelikli hale gelerek, etkili okul durumuna geçeceği söylenebilir. Bu düşünceden dolayı çalışmada öğrenen örgüt ve etkili okula arasındaki ilişkiye yönelik, etkili olabileceği düşünülen sürdürülebilir liderlik özelliklerinin neler olabileceğinin araştırılması düşünülmüştür. Araştırmanın bulguları ile yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve okullara yönelik daha etkili, verimli ve başarılı olmalarına destek olacağı düşünülmektedir.

1.2.Amaç ve Önem

Yapılan bu araştırma ile ulusal ve uluslararası anlamda yaşanan değişimler ve yenilikler sonucu okulların durumları belirlenmiştir. Bu anlamda politik, ekonomik, sosyo-

ekonomik ve sosyo-kültürel değişimlere uyum sağlamak üzere okulların sürdürülebilir liderlikleri, öğrenen örgüt ve etkili okul düzeyinin belirlenmesi düşünülmüştür. Bu boyutlar arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Günümüzün değişen şartları göz önüne alındığında sürdürülebilir liderlik özelliklerinin de bu değişen yeniliklere göre güncellemesi gerektiği düşünülmektedir. Sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgüt üzerindeki etkisi önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrenen örgütlerin de güncel eğitim koşullarına göre gelişmesi, tüm örgütün sürekli kendini geliştirmesi gerekmektedir. Böylelikle etkili okul üzerindeki etkisini göstermesi önemli bulunmaktadır. Etkili okulların başarısının artması için son dönem eğitim programlarının takip edilmesi ve etkili okul üzerinde sürdürülebilir liderlik özelliklerinin de etkili olacağı düşünülmektedir. Böylelikle gelişen teknoloji, yenileşen eğitim programları, gelişen başarıların takip edilmesi ve rekabette öne çıkmak için sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul durumlarının da birbirinden etkilenmesi söz konusudur.

Ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul ilişkilerinde, okulda gözlenebilecek pek çok duruma sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkiyi etkilemesi mümkündür. Bu araştırmanın amacı, İzmir ili ortaokullarında bu etkileşimin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu nedenle ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın sonunda elde edilen bulgular neticesinde değişim ve yenilik gibi süreçler sonucunda ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik öneriler sunulmuştur.

1.3.Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul düzeyi nedir? Bu algılar bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları ile öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algıları onların öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algılarını ne ölçüde yordamaktadır?

Alt Problemler:

- 1.Öğretmenler müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini ne düzeyde algılamaktadırlar?
- 2.Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları onların;

- a. yaş,
 - b. cinsiyet,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. eğitim düzeyi,
 - e. branş,
 - f. medeni durum,
 - g. mesleki kariyer,
 - h. okul türü (genel ortaokullar ve imam hatip ortaokulları),
 - i. ailelerin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenler okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini ne düzeyde algılamaktadırlar?
4. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları onların;
- a. yaş,
 - b. cinsiyet,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. eğitim düzeyi,
 - e. branş,
 - f. medeni durum,
 - g. mesleki kariyer,
 - h. okul türü (genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları),
 - i. ailelerin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenler okullarının etkililiğini ne düzeyde algılamaktadırlar?
6. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları onların;
- a. yaş,
 - b. cinsiyet,
 - c. mesleki kıdem,
 - d. eğitim düzeyi,
 - e. branş,
 - f. medeni durum,
 - g. mesleki kariyer,
 - h. okul türü (genel ortaokullar ve imam hatip ortaokulları),
 - i. ailelerin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları ile öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algıları onların öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algılarını ne ölçüde yordamaktadır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen veriler ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir.
2. Özel ortaokullar bu araştırmada yer almamaktadır.
3. Araştırma uygulanan ölçme araçları ve katılımcıların cevapları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Bu araştırma için seçilen örneklemin evrenin özelliklerini temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların sorulara yönelik samimi bir şekilde ve özgür iradeleri ile cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada adı geçen kavramların tanımlamaları aşağıda verilmiştir:

Etkililik: Etkililik (effectiveness) kavramı Barnard'ın tanımlamasına göre; “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak ifade edilmiştir. Ayrıca etkililik kavramı, etkinlik (efficiency) kavramı ile karıştırılmaktadır. Etkinlik kavramı ise “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Örgüt içinde bu iki kavram arasında denge kurmak yönetimin temel görevlerindendir (Barnard, 1948).

Etkili Okul: Başarısı fazla olan okullarla başarısı daha az olan okulların karşılaştırılması sonucu (Bosker ve Scheerens, 1989; Çubukçu ve Girmen, 2006), öğretim açısından başarılı ve başarısız öğrencilerin temel beceriler edinmelerini sağlayan okuldur (Edmonds, 1979).

Okul Müdürü: Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında farklı tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında çalışan ve müdürlük görevini ikinci görev olarak yapan yöneticilerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Öğrenme: Öğrenmeler sonucu davranışlarda meydana gelen değişikliklerin yaratılmasıdır. Bu değişiklikler iyi veya kötü yönde olabilir. Davranışlarda oluşan değişiklikler tekrarlanan yaşantılar sonucunda oluşmaktadır (Clifford, 1984).

Örgüt: İki veya daha fazla bireyin biraraya gelerek, ortak bir amaç etrafında bilerek ve isteyerek toplanmalarına denir (Aydın, 2014).

Öğrenen Örgüt: Bireylerin amaçladıkları hedeflerine ulaşabilmeleri için güçlerini devamlı şekilde arttırıp, sürekli şekilde öğrenmenin gerçekleştiği, bireylerin geliştirilmeleri için desteklendiği ve açık bir şekilde iletişimin olduğu yapılardır (Senge, 1994; Koçel, 2010).

Öğretmen: İzmir ili resmi ortaokullarında görev yapmakta olan eğitimcilerdir.

Sürdürülebilirlik: Genel anlamda sürdürülebilirlik, ekoloji kavramıyla ilişkili olup ekolojik yapı içerisinde işlevsel süreçleri ve üretkenliği gelecek nesillere aktarmak ve sonrasında da devam ettirmek anlamında kullanılmaktadır (Chapin vd., 1996).

Sürdürülebilir Liderlik: Sürdürülebilir liderlik (sustainable leadership) kavramı, örgütte sürekli öğrenmeyi dikkate alan ve öğrenmeyi devamlı hale getiren kişidir. Liderlik görevi liderden lidere aktararak devam eder. Kaynakları gerektiği yerde ve gerektiği miktarda kullanan, demokratik, adil, çevreye zarar vermeyen ve kaynakların gelecek nesillere aktararak, kullanılmasını savunan kişidir (Hargreaves ve Fink, 2003a).

1.7. Kısaltmalar

AFA: Açımlayıcı faktör analizi

ANOVA: Tek yönlü varyans analizi

CFI: Comperative Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)

DFA: Doğrulayıcı faktör analizi

GFI: Goodness of Fit Index (Uyum İyiliği İndeksi)

IFI: Incremental Fit Index (Artan Uyum İndeksi)

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

KT: Kareler toplamı

LSD: Least Significant Differences

MEBBİS: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri

N: Toplam, evren

n: Örneklem

NFI: Normated Fit Index (Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi)

SLÖ: Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

ÖÖÖ: Öğrenen Örgüt Ölçeği

EOÖ: Etkili Okul Ölçeği

İHO: İmam Hatip Ortaokulu

WCED: Report of the worldcommission on environment and development our common future united nations

p: Anlamlılık

r: Korelasyon Katsayısı

REMSEA: Root Mean Square Error of Approx (Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması)

RFI: Relative Fit Index (Görelî Uyum İndeksi)

RMR: Root Mean Square Residual (Kök Artık Kareler Ortalaması)

Sd: Serbestlik Derecesi

SO: Sıra ortalaması

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

ss: Standart sapma

ST: Sıra toplamı

$\bar{x}$: Ortalama (Aritmetik)



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Liderlik Kavramının Tanımı ve Tarihçesi

İnsanlık tarihinin en eski kavramlarından biri olan liderlik, insanlığın ilk dönemlerine kadar uzanmaktadır. Sosyal bir canlı özelliği gösteren insan, kendini korumak, yaşamını sürdürebilmek için bir gruba dahil olmayı tercih etmiştir. İnsanların dahil oldukları gruplar büyük bir topluluğu oluşturduğu için liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Liderler bu toplulukların amaçlarını gerçekleştirmek ve insan yığınlarını yönetmek için ortaya çıkmıştır (Çiçeklioğlu, 2022). Liderler, insan kitlelerini etkileme gücüyle birlikte insanlara ve örgütlere faydaları olması nedeniyle farklı yetenekleri olan kişilerdir (Preedy vd., 2011).

Liderlik kavramı, genellikle kahraman, yüce, korkusuz ve efsanevi gibi anlamları akıllarda uyandırmaktadır. İlk çağlara bakıldığında liderlik, tanrı gibi yüce görülüp insanlar üzerinde etkili olmuşlardır (Güçlü, 2016). MÖ. 400’lü yıllara bakıldığında “Rebuplic” eserinde liderliğin incelendiği bilinmektedir (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Ayrıca kavram ile ilgili ilk tanımlamalara antik döneme kadar uzandığı görülmektedir (Gill, 2011). Liderlikle ilgili yazılan ilk düzenli eser “Cyropaediaise Ksenophon” tarafından yazılmıştır (Şahne-Sözen ve Şar, 2015). Liderlik kavramının tanımlamaları dönemlere göre değişmiş olup toplumların sosyal, teknolojik, ekonomik, politik ve ekolojik gibi faktörlerin değişimleri sonucu dönemlere göre ifade edilmiştir. Liderlik kavramı, 1300’lü yıllardan itibaren kayıtlara girmesine rağmen 1930 ve 1940’lı yıllarda bilimsel anlamda araştırılmaya başlamadığı bilinmektedir (Laguerre, 2010; Badshah, 2012).

20. yy’ın başlarından itibaren dünya üzerinde yaşanan savaşlar, ekonomik sıkıntılar, ekonomik ve politik açıdan oluşan sorunlardan dolayı liderlik kavramına olan ilgi giderek artmaya başlamıştır (Yurttaş, 2022). Görüldüğü üzere liderlik kavramının, insanlığın ilk var olduğu günden bugüne kadar tanımlamaları üzerinde değişiklikler olsa da etkisinin devam ettiğini söyleyebiliriz. Gündüz’e (2020) göre liderlik kavramı tanımlarının zaman içerisinde değişiyor olmasının nedeni, toplumsal yapılarda sürekli değişimlerin olmasıdır.

Liderlik kavramıyla ilgili literatürde birçok tanımlamaya yer verilmiştir. Literatürü araştırdığımızda liderliğin kavramıyla ilgili kesin bir tanımlamanın yapılmadığını görmekteyiz. Fakat yapılan tanımlamalar içinde ortak noktaların olduğu söylenebilir.

Literatür araştırması sonucu liderlikle ilgili birçok tanımlamaya rastlanılmaktadır. Bunlardan bazıları; liderlik, toplumların sahip oldukları sosyal hareketlilik türüne göre

yapılmaktadır (Cooley, 1902). Mumford'a (1906) göre liderlik, toplumların sosyal anlamda düzeninin sağlanması için örgütü temsil eden kişidir (Mumford, 1906; Lussier ve Achua, 2015; Northouse, 2018). Liderlik kavramı yalnızca özel sektör veya kamu sektöründe yer almamaktadır. Liderlik eğitim alanında da yeri olan önemli bir kavramdır (Sılalay vd., 2018).

Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi kişinin ; etkilime özelliklerini kullanarak ve iletişim sürecini iyi yöneterek toplulukları yönlendiren güç,örgüt üyelerini güdüleyen, şeklinde tanımlanmaktadır (Tannenbaum vd., 1961; Keçecioğlu, 2003; Yazgan, 2011; Robbins ve Judge, 2013).

Lider ve liderlik kavramları karıştırılmakta olup aslında birbirinden farklı kavramlardır. Lider, insanları gerçekleştirmek istedikleri amaçları etrafında toplayıp, onları güdüleyerek, harekete geçirir. Liderlik, örgütün ortak olan amaçlarını gerçekleştirmek için örgütün çalışanlarını etkileme gücüdür (Erdoğan, 1997).

Liderlik, grupları belli amaçlara ulaştırmak için kişileri güdülemek adına baskıcı bir yön kullanmadan etkilemektir (Gibson vd., 2000). Bridge'ye (2003) göre liderlik, yüreğinin sesini dinleyen, yeniliklere açık ve yaratıcı yönü ile insanları coşturarak, harekete geçirendir. Esnek davranışları ile kısıtlayıcı değildir. Kişisel anlamda etik değerlere önem verir, orijinal fikirlere sahiptir. Doğru zamanda hamlesini ortaya koyar. Kişilerle olan ilişkileri demokratik çerçevede olup, işbirliğine önem verir. Sosyal anlamda insan ilişkilerinde başarılı kişilerdir.

George ve Jones (2012) literatür araştırması yaptığında genellikle liderlik konusu iki pozisyonda ele alınmıştır. Birincisi, formel (resmi) ve ikincisi, informal (gayriresmi) olarak incelenmektedir. Formel (resmi) liderler, örgüt içinde doğdukları için örgüt üzerinde yetkileri geniştir. İnformal (gayriresmi) liderler, örgüt içerisinde yetkileri geniş olmasa da sahip oldukları becerileri, yetenekleri ve insan ilişkilerinden dolayı örgütü etkileme yeteneklerine sahiptirler (Akt., Çetin ve Çayak, 2018).

Liderlik kavramının tarihsel süreçler içerisine dayanan tanımlamalarından bazıları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Tarihsel süreç içerisinde liderlik tanımlamaları

Tarihler	Tanımlamalar
Antik Dönem	Liderlik, doğuştan seçkin kişilere gelen özelliklerdir.
Ortaçağ Dönemi	Liderlik, feodal ve hiyerarşik düzen içinde olan denetleme ve otoritedir.
19. Yüzyıl	Liderlik doğuştan gelmemektedir. Liderlik daha çok yeteneklerle ilgili olan erdem ve ahlaki işlevlerdir.
20. Yüzyıl	Liderlik becerileri öğrenilebilir davranışlar olup herkes liderlik becerilerini geliştirebilir.
21. Yüzyıl	Liderlikte etkili ilişki süreci önemlidir. Liderlikte kişiseş ve sosyal süreçler önemlidir.

Kaynak: Northouse (2018).

Tablo 1’de görüldüğü gibi liderliğin tanımları dönemlerin süreçleri içerisinde değiştiği söylenebilir.

Liderlik kavramıyla ilgili yapılan araştırmalar sonucu literatürde oldukça fazla tanımlamanın olduğu belirtilmektedir. Fakat onca tanımlamaya karşılık liderliğin net bir tanımlaması yapılamamaktadır (George ve Jones, 2000). Bunun nedeni ise araştırmacılar bu kavramı genellikle kendi bakış açılarına göre kendilerini ilgilendiren açılardan tanımlamaktadırlar (Yukl, 2010).

2.2. Tarihsel Sürece Göre Liderlik Teorileri

İnsanlar var olduğu günden beri gruplar şeklinde yaşamayı tercih etmişlerdir. Çünkü kişilerin bir gruba dahil olmaları sonucu tek başına yapamayacakları işlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Topluluklar amaçlarına ulaşmak için bir lidere gereksinim duymuşlardır. Grupların varlıklarını sürdürebilmeleri için liderler birer ihtiyaç halini almıştır (Güney, 2015). Liderlik hakkında ilk araştırmalara 1920-1930’lu yıllarda başlanmıştır. Yapılan bu araştırmalara göre liderlerin diğer insanlardan farkının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmalar sonucuna göre aslında belli başlı liderlik özelliklerini taşımanın tek başına yeterli olmadığı ortaya konulmuştur. Topluluklar ve liderler arasında gelişen durumlar, liderlikle ilgili olan teorileri etkilediği ortaya konulmuştur (Kest, 2006). Tarihsel süreç içerisinde liderlik teorileriyle ilgili olarak araştırmacılar tarafından çok değişik teoriler ortaya konulmuştur (Çetin ve Çayak, 2018).

Araştırmacılar tarafından liderliğin ve liderlikle ilgili sürecin ne şekilde ilerleyeceği, farklı durumlara göre hangi liderlik stiline uygulanacağı, lider olarak tanımlanacak kişinin

önceden belirlenip belirlenemeyeceği durumlarına göre liderlikle ilgili değişik görüşler üzerinde durulmuştur (Bolat vd., 2008). Liderlerin kişiler üzerindeki etkisinin nasıl olacağına dair farklı stiller ve kuramlar olmasına karşılık hangi liderlik stiline diğer liderlik tarzlarına göre daha etkili olacağı görüşüne kesin bir yanıt bulunamamıştır (Çiçeklioğlu, 2022). Liderlik konusunda literatüre baktığımızda ilk liderlik teorisi **“Büyük Adam”** ve **“Özellikler Teorisi”** nin karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Daha sonraki liderlik teorileri olarak davranışsal, durumsal ve günümüz liderlik modelleri olarak ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2004; Aydın, 2012).

Liderliğin tarihsel süreci içerisinde gelişen teorileri açıklayan gruplandırma Tablo 2’dir.

Tablo 2

Liderliğin tarihsel süreci ve teorileri

Tarih	Yaklaşımlar	Teoriler	Özellikler
1920’ye kadar	Özellikler Yaklaşımı	Büyük Adam Teorisi	Gereksinimler neticesinde liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Doğuştan gelen özelliklere göre lider olunmaktadır.
1920-1940’lar	Özellikler Yaklaşımı	Özellikler Teorisi	Liderlik özellikleri deneyimler sonucu gelişmektedir. Liderlik özelliklerine doğuştan sahip olunmaz.
1940-1950’ler	Davranışsal Yaklaşım	Iowa Üniversitesi Liderlik araştırmaları Ohio State Üniversitesi Liderlik araştırmaları Michigan Üniversitesi araştırmaları Blake ve Moun-ton Liderlik Teorisi Mc Gregor X-Y Kuramı	Liderin yetenekleri ve özellikleri önemlidir. Lider üyelerine önem vermektedir.

Kaynak: Benmira ve Agboola (2021).

Tablo 2 (devamı)

Liderliğin tarihsel süreci ve teorileri

Tarih	Yaklaşımlar	Teoriler	Özellikler
1960-1980'ler	Durumsallık Yaklaşımı	Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı House ve Mitchell'in Yol-Amaç Teorisi Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi Vroom-Yetton Normatif Durumsallık Teorisi Reddin'in 3-D Liderlik Kuramı	Liderlerin etkililiği içinde bulunduğu çevreden etkilenmektedir. Liderlerin davranış özellikleri içinde bulunduğu çevreye göre değişmektedir.
1990 ve Günümüz	Yeni Liderlik Yaklaşımları	Dönüşümcü Liderlik Öğretimsel Liderlik Etkileşimci Liderlik Etik Liderlik Dağıtımci Liderlik Kuantum Liderlik Ruhsal Liderlik Paternalist Liderlik Sosyal Adalet Liderliği	Bu liderlik modellerinde farklılıklar olup yeniliklere açık olmaktadır. Lider ilişkilere önem verir.

Kaynak: Benmira ve Agboola (2021).

2.2.1.Özellikler Teorisine Göre Liderlik

Liderlik konusunda gerçekleştirilen ilk yaklaşım olup, liderlerin sahip oldukları özelliklere göre, kişi gruplara liderlik yapmaktadır. Özellikler yaklaşımıyla yapılmış olan ilk çalışma olan “büyük (great) adam” teorisidir. Burada kişinin sahip olduğu kişisel özellikler ön plana çıkmaktadır. Kişilerin sahip olduğu nitelikli özelliklere karşı gelecekte lider olarak seçilmesine olanak sağlamaktadır (Daft, 2010). Büyük adam teorisini ilk kez Carly tarafından ileriye sürülmüştür. Ona göre kahramanların, insanların ve toplumların üzerinde ki etkisi anlatılmıştır. Büyük adam teorisine göre liderlik doğuştandır ve sonradan lider olunmaz. Lider, tanrısal bir güç olarak görülmekte olup, tanrı tarafından seçilmiş insanlar olarak görülmektedir. Bunlar, insanlığa ışık olmak, yol göstermek için gönderilmiştir olarak düşünülmekteydi (Spector, 2016). Büyük adam teorisi için liderin belli fiziksel özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; boy, kilo, genel görüntüsü vb. Kişilik olarak özellikleri; yönlendirici, özgüvenli, kararları etkili olan vb. Bilişsel anlamda özellikleri; keskin bir zeka, yaratıcı ve bilgisi iyi vb. Sosyal anlamda özellikleri; konuşması ve sosyal ilişkileri iyi, dışa dönük vb. Demografik özellikleri; eğitimli, belli bir yaşta olma, sosyoekonomik anlamda belli bir düzeyde olmak vb. belirtilmektedir (Buluç, 2016).

Özellikler kuramına göre, liderlik bireysel özelliklere dayanmaktadır. Lidere ait niteliklerin liderlik sürecinde etkili olduğunu savunmaktadır. Liderin sahip olduğu psikolojik ve fiziksel özellikler olan zeka, özgüven, kararlarına güvenme, yönetime yatkınlık, gerçeklik ve girişken olmak gibi özellikler bu teorinin temelini oluşturmaktadır. Bu teoriye göre bu niteliklerin bazıları doğuştan olup, bazıları sonradan gelişmektedir (Barutçugil, 2002). Özellikler teorisine göre liderlik özelliklerinin doğuştan gelen genetik özellikler aracılığıyla olduğuna inanılmaktaydı. Bu liderlik özelliklerinin eğitim yoluyla geliştirilerek başarılı bir lider olunacağını savunmaktadır (Benmira ve Agboola, 2021).

Özellikler teorisi için başarı önemli bir kilit noktadır. Liderlik özellikleri bu dönem için sadece erkeklere ait bir özellik olarak görülmüştür. Kadınların daha çok sekreterlik, asistanlık ve hemşirelik gibi görevlerde bulunmaları gerektiği düşünülmüştür (Jogulu ve Wood, 2006). Bu liderlik teorisinde lideri diğer kişilerden ayıran zihinsel, fiziksel, sosyal ve bireysel farklılıkların olması özellikler yaklaşımının özelliğini ortaya koymaktadır (Robbins ve Judge, 2021). Yapılan araştırmalar sonucu özellikler teorisine göre liderlerin fiziksel özellikleri, zihinsel nitelikleri, kişilik özellikleri ve sosyal-ekonomik nitelikleri liderleri başarısız olan kişilerden ayıran özellikler olarak belirlenmektedir (Güney, 2015).

Sonuç olarak özellikler teorisine göre belirli özellikler ile liderin tanımlanması ve bu özelliklerin lider olmada etkili olmadığı görüşüne varılmıştır (Khan vd., 2016). Lider olabilmek için bahsedilen özelliklerin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Liderlik özelliklerinin içinde bulunulan durumuna ve yapılan işin özelliklerine göre değişebileceği için özellikler teorisinin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır (Bertocci, 2009). Özellikler teorisine göre yapılan liderlik tanımlamasında geçerli olan özelliklerin başarılı bir liderlik için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu özelliklere sahip olup başarısız lider özellikleri gösteren bireylerin de olduğu belirtilmiştir. Etkili bir liderlik için araştırmacılar durumsal ve bireysel özellikleri araştırmaya karar vermiştir (George ve Jones, 2012).

2.2.2.Davranışsal Teorisine Göre Liderlik

1948 yılının sonunda Stodgill tarafından yapılan araştırmalar sonucu sadece özellikler teorisinin etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikler teorisinin yetersizliğinin anlaşılması sonucu “Davranışsal Liderlik Teorisi” ortaya çıkarılmıştır (Jogul ve Wood, 2006; Podel, 2013). Davranışsal liderlik teorisi 1960’da ilk olarak McGregor tarafından özellikler teorisinden farklı şekilde tanımlanmış olup “The Human Side of Enterprise” adlı kitapta behsedilmiştir (Bolden vd., 2003). Etkili liderlik tarzının nasıl olması gerektiği konusunda devam eden çalışmalar neticesinde her durum için en iyi olan liderlik modeli arayışı ile davranışsal liderlik yaklaşımı üzerinde durulmaya başlanmıştır. Böylece liderlik modelinde etkili ve etkisiz olarak belirlenen davranış farklılıkları açıklanmaya

çalışılmıştır. Etkili liderlik davranışlarının ortaya çıkarılması için de davranışsal liderlik teorisi üzerinde durulmaya başlanmıştır (Lussier ve Achua, 2015).

Davranışsal liderlik teorisi görev odaklı olarak kişiye yaklaşmamaktadır. Bu liderlik modeli kişiye önem vermektedir. Davranışsal liderlik teorisinde liderlerin davranış özellikleri üzerinde durup, kişilerin üzerinde yaratmış oldukları etkili araştırmaktadır (Bertocci, 2009). Davranışsal liderlik teorisi de özellikler teorisinde olduğu gibi kadınlar yönetim alanlarında çok az sayıda katılmıştır (Jogulu ve Wood, 2006).

Davranışsal liderlik yaklaşımında göreve ve kişiye yönelik yaklaşım tarzı benimsenmiştir. Göreve yönelik yaklaşımda amaca ulaşmak önemli olmaktadır. Kişiye yönelik yaklaşımda ilişkilere önem verilmektedir. Bu liderlik teorisi ile liderler bu iki yaklaşım modelini kullanarak amaca ulaşmak için kişiler üzerinde etkili olmaya çalışmaktadır (Northouse, 2018).

Davranışsal liderlik teorisi çalışmalarının gelişmesinde etkili olan diğer araştırmalar içinde Iowa Üniversitesi Çalışmaları, Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları, Robert Blake ve Jane Moun-ton'un Yönetsel Diyagramı, Harvard Üniversitesi Çalışmaları, McGregor'un X-Y Kuramı Çalışmaları, Rennis Liket'in Sistem 4 Modeli, Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli yer almaktadır.

2.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Durumsal liderlik kuramı ilk kez 1969'da ortaya çıkarılmıştır. Belirli şartlar gereğince duruma uygun liderlik modelinin uygulanacağından söz edilmiştir. Bazı durumlarda geçerli olan liderlik modelinin başka bir durumda geçerli olamayacağından bahsedilmiştir. Bu görüşten yola çıkılarak liderlikte en iyi tek bir liderlik modelinin olmadığı sürülmüştür (Khan vd., 2016; Bertocci, 2009). Durumsal liderlik kuramı 1970 ve 1980'li yıllarda daha çok dikkat çekmeye başlamıştır. Liderlik konusunda birden fazla duruma göre değişen faktörlerin olacağı belirtilmiştir (Tabak, 2001; Eraslan, 2004a).

Liderlik kuramlarına bakıldığında, özellikle davranışsal liderlik teorilerinin yeterli olmadığı görüşüne varılmıştır (Luthans, 2011; Bartol ve Martin, 1998). Durumsal liderlik teorisi ile birlikte farklı durum ve şartlar için değişik liderlik özelliklerinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu durum karşısında en iyi olacak şekilde tek bir liderlik tarzının olmadığı savunulmaya başlanmıştır. Duruma göre demokratik bazen de otorite liderlik modelinin etkili olacağı belirtilmiştir (Mohan, 2001). Bunun sonucunda gerekli olan ortam ve şartlara göre liderin özellikleri, becerileri, sorumlulukları ve astların performansları, verimlilikleri gibi faktörlerin etkili olacağı belirtilmiştir (Luthans, 2011).

Durumsal liderlik kuramında farklı liderlik davranış özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; değişen dünya şartları içerisinde değişimin hızına göre belirsizlik veya belirlilik

durumları ölçüsünde demokratik veya otokratik liderlik modelleri olabilmektedir. Toplumların kültürleri, liderin kişilik özellikleri, çalışanların nitelikleri, örgütün iç ve dış çevresinde olan değişiklikler farklılık göstermektedir. Liderlik türleri bireylerin farklı nitelik veya davranışları sonucunda çıkmamaktadır. Değişen çevre ve koşullar çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. Belirli bir çevrede lider olarak başarılı olan bir birey başka çevre ve ortamın şartlarında başarılı bir lider olmayabilir (Özçer, 1988). Bunun sonucunda da durumlara, bireye, işin özelliklerine göre, örgüte ve çevresel şartlara bağlı kalacak şekilde durumsal liderlik teorileri ortaya çıkarılmıştır. Örgütlerde durumsal liderlik tarzına göre bazen demokratik bazen otokratik bazen de katılımcı liderlik modeli uygulanmaktadır (Bolden vd., 2003).

Liderin başarısını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler Hellriegel vd.'ne (1986) göre; liderin kişilik özellikleri, takipçilerin kişilik özellikleri, grubun sahip olduğu kişilik özellikleri ve örgütün yapısal özellikleridir.

Durumsal liderlik kuramları; House ve Evans'ın Yol- Amaç Modeli, Vroom ve Yetton'un (Karar Ağacı) Liderlik Modeli, Reddin Üç Boyutlu Liderlik Modeli, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Modeli, Fiedler'in Durumsallık Modeli, Adair'in Eylem Merkezli Durumsal Liderlik Modelidir.

2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

1980'li yıllardan itibaren araştırmalarda daha çok liderliğin duygusal ve sembolik yönlerine önem vermeye başlanmıştır. Bu dönem ile birlikte yeni liderlik teorileri ortaya atılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte karizmatik ve dönüşümcü liderlik teorileri önemli teoriler olarak ortaya çıkmıştır. Karizmatik ve dönüşümcü liderlik bazen birbirinin yerine de kullanılmakta olsa da bazı farklılıkları da bulunmaktadır (Yukl, 2010). Bu teorilerle birlikte liderler takipçilerini düşünceler, duygular ve davranışlar yoluyla etkilemeye çalışmıştır (Robbins ve Judge, 2021).

2.2.4.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk kez 1973 yılında Dawston tarafından "Rebel Leadership" ismi ile bir çalışmada geçmiştir. Daha sonraki süreçte Bass (1985) aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu liderlik modeli yeni liderlik yaklaşımının öncüsü olmuştur (Akyol vd., 2013; Bryman, 1992; Northouse, 2013). Dönüşümcü liderlik modeli, geleneksel liderlik modellerinden farklıdır. Diğer liderlik modelleri rasyonel şekilde görünse de dönüşümcü liderlik modeli daha çok duygular ve değerler üzerinde hareket etmiştir (Yukl, 2010). Dönüşümcü liderlik, üyelerine ilham vermekte olup yenilikçi fikirler vermektedir. Üyelerin üzerinde misyon ve vizyon oluşturup, sorgulama yönlerinin gelişmesini sağlamaktadır (Tideman vd., 2013). Dönüşümcü liderlik, duygulara ve değerlere önem verir. Takipçilerinin

uzun vadeli hedefler koymasına ve bunlara ulaşmalarını sağlar. İnsanın ihtiyaçlarına yönelim gösterip, insani değerlere önem vermektedir. Takipçilerinin beklentilerini elde etmesi için onları harekete geçirir (Northouse, 2013).

Dönüşümcü liderlik, üyelerine ilham verir. Lider kendi çıkarlarını düşünmez ve örgütün faydası için çalışır. Etkileşimsel ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları birbirini tamamlayan liderlik modelleridir (Robbins ve Judge, 2013). Dönüşümcü liderlikte lider üyeleriyle olan ilişkilerine dikkat etmektedir. Üyelerin gelişimleri ve yeterlilikleri konusunda destek olmaktadır (Khan vd., 2016).

Dönüşümcü liderlikle ilgili bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıda belirtilmiştir (Yukl, 2010);

- açık ve net şekilde vizyon geliştirmeye önem verilir,
- uygulanacak olan vizyon için strateji geliştirilir,
- oluşturulan vizyonun yayılması önemlidir,
- vizyonun gerçekleştirilmesi için güvenilir olması önemlidir,
- vizyonun gerçekleştirilmesi için üyelere güven duyulmalıdır,
- çalışanlarda başarı gösterenler kutlanmalıdır,
- çalışanlara rol-model olunmalıdır,
- kültürel anlamda yenilikler takip edilmelidir.

Dönüşümcü lider, örgütün misyonu ve vizyonu açısından üyelerine destek olmaktadır. Lider iletişim yönünden gelişmiş olup üyelerin fikirlerine önem vermektedir. Ayrıca üyelerini güdüler ve onların iyi şekilde çalışmaları konusunda yol gösterici olurlar (Wan Omar ve Hussin, 2013).

2.2.4.2. Transaksiyonel (İşlemci/Etkileşimci) Liderlik

Burns liderliği iki şekilde ele almaktadır. Bunlar, etkileşimci (işlemci) ve dönüştürücü liderlik şeklindedir. Etkileşimci liderlik modelinde lider ve üye arasında pazarlık söz konusudur. Etkileşimci (işlemci) lider, çalışanların verimli çalışmaları karşısında ödül vermektedir. Dönüşümcü lider çalışanlarıyla ilgilenmekte, ihtiyaçlarını sormakta olup, onların morallerinin iyi olması ve güdülenmeleri konusunda cesaretlendirmektedir (Aminuddin, 1998).

Etkileşimci (İşlemci) lider, çalışanların işlerini gereği ile yapmadıklarında onları cezalandırır. Çalışanlar görevleri sonucunda ödül veya ceza alacaklarını bildikleri için ona göre hareket etmektedirler. Bu liderlik modelinde çalışanlar liderlerin istedikleri yönde hareket ederler. Fakat bunun karşılığında da çalışanlar, liderlerinin de kendi beklenti ve ihtiyaçlarıyla da ilgilenmelerini beklemektedir (Serinkan, 2002; Paksoy vd., 2019; Yılmaz, 2006). Etkileşimci (işlemci) lider, çalışanlarının sorumluluk alıp, kendi kararlarına göre

hareket etmesini istemez. Burada yönlendirici olarak kendisinin lider olmasını istemektedir. Etkileşimci (işlemci) lider, bilginin kendisinde olmasını ister. Bu yüzden bilgisini paylaşmayı sevmez. Etkileşimci (işlemci) lider, zamanında yerine getirilen görevler karşılığında ödüllendirme yapmaktadır. Burada şartlı ödül vardır. Yani verilen görev zamanında bitirilmelidir. Ayrıca etkileşimci (işlemci) lider istisnalarla yönetim biçimini sever. Yani lider çalışanları gözetler, onların kurallara ve belirtilen standartlara göre işlerini yapmalarını bekler. Burada istisnalarla yönetimin aktif boyutu görülmektedir. Bir de istisnalarla yönetimin pasif boyutu vardır. Bu durumda etkileşimci lider beklenen standartlara göre iş çıkmayınca duruma müdahale eder. Onun dışında pasif kalmayı tercih etmektedir (Doğan, 2002).

Dönüştürücü ve etkileşimci (işlemci) liderliğin davranış boyutlarına ait bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir (Zacharatos vd., 2000).

Tablo 3

Dönüştürücü ve etkileşimci (işlemci) liderliğin davranış boyutları

Dönüştürücü Liderliğin Davranış Boyutları
İdealleştirilmiş Etki
Telkinle Güdüleme
Entellektüel Uyarım
Bireysel Destek
Etkileşimci (İşlemci) Liderliğin Davranış Boyutları
Şartlı Ödüllendirme
İstisnalarla Yönetim (Aktif-Pasif)

Kaynak: Zacharatos vd. (2000).

Değişen gereksinimler sonucu liderlerden beklenen beklentilerin de değiştiği söylenebilir. Günümüz şartlarının liderlik modeline bakıldığında insan ve kaynak faktörüne önem verildiği söylenebilir. Bu ihtiyaçlarına bakılarak “Sürdürülebilir Liderlik” kavramının gündemde önemli bir şekilde yer aldığını söyleyebiliriz.

2.3. Sürdürülebilirlik Kavramının Tanımı, Tarihçesi ve Önemi

Sürdürülebilirlik kavramının İngilizce karşılığı “Sustainability” kelimesidir. Türk Dil Kurumu’na göre Türkçe sözlükte tam olarak bir tanımlaması bulunmamaktadır. Sürdürülebilirlik kavramının genel bir tanımlaması olmasa da değişik şekillerde tanımlamaları bulunmaktadır. Sürdürülebilirlik, temel olarak ekoloji kavramıyla ilişkilidir. Sürdürülebilirlik, ekolojik yapıda işlevsel süreçleri ve üretkenliği gelecek nesillere iletmek ve sonrasında da devam ettirmek anlamında kullanılmaktadır (Chapin vd., 1996).

Sürdürülebilirlik kavramının kullanım alanı çok geniştir. Sürdürülebilirlik denilince ihtiyaç dahilinde az kaynak kullanılması akıllara gelmektedir. Sürdürülebilirlik kavramı 12.

yy ile önce Avrupa sonra ABD ve devamında Kanada’da ormancılık ve balıkçılık alanlarında ortaya çıkmış olup, bu kavram ilk kez 1712’de Carlowitz’ın tarafından “Sylvicultura Oeconomica (Lyra)” isimli kitabında yer almıştır. (Ehnert vd., 2014; Vehkamäki, 2005).

Sürdürülebilirlik kavramı ile günümüzde çevreye yönelik sorunlara ait düşünceler 1960’larda değişime uğramıştır. 1972’de Birleşmiş Milletler Çevre Programı’yla dünyada geniş çapta düzenlemelere gidilmiştir. 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu aracılığıyla hazırlanan Brundtland Raporu ile de gelecekte de var olacak nesillerin yaşam hakkını tehlikeye koymadan, gerekli olan kaynakların ihtiyaç dahilinde kullanılmasından bahsedilmiştir. Ekonomik anlamda gelişme, sürdürülebilir kalkınma ile ilk defa tanımlanmış olup, sürdürülebilirlik kavramı bugünkü anlamına ulaşmıştır (Mısırdalı-Yangil, 2016). Günümüz şartlarında sürdürülebilirlik kavramı, çevre, birey, sosyolojik, politik ve ekonomik karşılıkları ile 21. yy’ın küresel anlamda toplumsal, politik ve ekonomik yapısıyla uyumlu hale getirmeye çalışan bir kavramdır (Scully-Russ, 2012).

Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonunun 1987’de yapmış olduğu açıklamaya göre sürdürülebilirlik, insanların gelecekteki nesillere ihtiyaçlarını karşılaması bakımından tehlikeye sebep olmadan, insanların içinde yaşadığı dönem itibariyle gereksinimlerini karşılayarak, kalkınmayı sürdürülebilir şekilde yürütebilme çabasıdır (Nemli, 1998).

Türkiye’de sürdürülebilirlik için gerçekleştirilen proje 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu proje “Sürdürülebilir Kalkınma Derneği” ve “Türk İş Dünyası”nın İMKB’yle birlikte gerçekleştirdiği “İMKB Sürdürülebilirlik Endeksi Projesi” ile beraber gerçekleştirilmiştir. İMKB’ye bağlı 215 şirket için elde edilen verilerle firmaların durumlarını gösteren raporlar düzenlenmiştir. Firmaların durumlarına göre liderlerin % 60’ı sürdürülebilirliği örgütün yapısıyla bir bütünlük içinde yürütmeye çalışmıştır (Tuna, 2014). 20. yy’ın sonlarına kadar sürdürülebilirliğin çevresel ve sosyal boyutlarının pek dikkate alınmadığı görülmüştür. Fakat bu dönemin sonlarına doğru sürdürülebilirlik gündeme gelmiştir (Çiçeklioğlu, 2022).

Türkiye için Sürdürülebilir Kalkınma Raporu (2012) kapsamında sürdürülebilirlik kavramı, biyolojik anlamda iklim değişiminin getirdiği olumsuzluklarla mücadele, doğal kaynakların devamlılığı, su kaynaklarının temiz kullanılması ve erişilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Toplumda dezavantajlı konumda bulunan kesimler için sürdürülebilirlik, insana yakışır bir hayatın verilmesi ve gelir dağılımında eşitliğin sağlanması amaçlamaktadır. İş alanları sağlanarak, fakirlikle başedebilmek, eğitim ve sağlık alanlarının kalitesini arttırarak bunlara herkesin erişimini sağlamak gibi konulara değinmektedir.

Sürdürülebilirlik kavramının temeli ekonomi olup sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma genelde eş anlamlı kullanılmaktadır (Yavuz, 2010).

Sürdürülebilirlik kavramı genelde uzun süre dayanan, sağlam ve süreklilik içeren anlamında olup, kendini sürdürmek anlamını ifade etmektedir (Ehnert vd., 2014). Günümüzde artan nüfus, genişleyen kentleşme oranı, küresel anlamda büyüyen ekonomi ve bununla birlikte artan doğal kaynak kullanımı ile sürdürülebilirliğin önemi artmıştır (Cohen vd., 2016).

Sürdürülebilirlik ile bir değişim süreci başlamaktadır. Lider bu değişim ile farkındalık yaratmalıdır. Lider bu farkındalığını örgüte, gruplara ve topluma yansıtıp değişim sürecine herkesin katılmasını sağlamalıdır. Örgütte bulunan formal liderlerden tutup, grupların içinde bulunan informal liderlere kadar örgütte bulunan tüm paydaşların, liderliği paylaşması gerekmektedir (Cook, 2014; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilirlik konusu daha çok küresel anlamda dünyayı tehdit eden nüfus artışı, iklim değişikliği, su kaynaklarının yetersizliği, temiz hava sorunu, tarım alanlarının yetersizliği ve atmosferde ozon tabakasının bozulması gibi konularla ilgilenmektedir. Artan dünya nüfusu ile enerji tüketimi artmakta ve yenilenebilir kaynaklar gereğince kullanılmamaktadır. Yenilenebilir kaynakların korunması ve geliştirilmesi konusunda yeni stratejiler geliştirilmektedir (Luncsinger, 2009).

Sürdürülebilirlik kavramı ayrıca ekonomi ile yakından ilgilidir. Ekonomi yerine bazen sürdürülebilir kalkınma olarak da kullanılabilir (Yavuz, 2010). Sürdürülebilir kalkınma ile ekonomi ve çevre arasında bir denge sağlanmaktadır (Yapıcı, 2003).

Örgütlerin değişen dünya içerisinde rekabette öne geçebilmeleri ve varlıklarına devam edebilmeleri için sürdürülebilir faaliyetler içinde bulunmaları gerekmektedir. Sürdürülebilirlik, sosyal, çevresel ve ekonomik olmak üzere üç alandan oluşmaktadır. Sürdürülebilirliğin birçok alanda kendine göre tanımlamaları bulunmaktadır. Fakat genel anlamda düzeni sürdürme, durumların süresiz olarak devam etmesi gibi anlamları ifade edilmektedir (Black, 2004). Sürdürülebilirlik, kullanılan kaynakların yerinin doldurulup, gelecek nesillerin de bu kaynaklardan yararlanması anlamını taşımaktadır (Kuşat, 2013). Sürdürülebilir kalkınmanın boyutları (ekonomik, çevresel ve sosyal) örgütlerin rekabetçi ortamdaki ilişkilerini uyumlaştıracaktır (Eccles ve Krsuz, 2010).

Sürdürülebilirlik kavramı ilerleyen süreçlerde farklı boyutlarla anlam kazanmaya devam etmiştir. Bunlar; ekoloji, ekonomi ve 2000'li yıllarda ise eğitim alanıdır (Hargreaves ve Fink, 2004).

Sürdürülebilirliğin üç boyutu vardır. Bunlar (Piotrowicz, 2011):

- Çevresel

- Ekonomik
- Sosyal

Bu üç boyuta göre sürdürülebilirliğin devam ettirilmesi için çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların bir arada kullanılması gerekmektedir (Hazır, 2018).

Sürdürülebilirliğe önem vermeyen örgütler, sadece kendi paylarına düşene önem verir. Kendi çıkarlarını gözeterek, harcanan kaynakların yerine getirilmesi yerine, başka kaynak arayışına geçerler. Bu tür örgütler kısa vadeli çözümler arayıp, ekonomik açıdan nasıl daha kazançlı olabilirim düşüncesinde olurlar. Sürdürülebilirliğe önem veren örgütler, kullandıkları kaynakların yerine dolduracak anlayışta olurlar. Uzun vadeli olarak kendisinin ve paydaşların çıkarına önem verir. Oluşan sorunlar karşısında önlemler almaya dikkat eder. Sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına önem vermektedir (Çiçeklioğlu, 2022).

2.3.1. Çevresel (Ekolojik) Boyut

Sürdürülebilirliğin çevresel boyutundan ilk kez 1987’de BM Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu’nca “Orta Geleceğimiz” raporunda bahsedilmiştir. Sürdürülebilirlik, eldeki kaynakları ihtiyaçlar dahilinde kullanıp, kalan kaynakları gelecek nesillere bırakmak şeklinde tanımlanmaktadır. Bu ifade ile yaşam üzerinde olumsuz bir etkinin yaratılmak istenmemesinden söz edilmektedir (Brundtland Report, 1987). Çevresel boyut 1992’de Hollanda’nın Maastricht şehrinde, “Maastricht Antlaşması”nda dört madde olarak belirtilmiştir(<https://www.ikv.org.tr/images/files/A5-tr.pdf>):

- Çevrenin kalitesi arttırmak ve korumayı sağlamak.
- İnsanın sağlığını korumayı sağlamak.
- Doğal kaynakları gerekli şekilde kullanmayı sağlamak.
- Ulusal ve küresel anlamda çevresel sorunları uluslararası düzeyde incelemeyi sağlamak.

Artan dünya nüfusu ile ekosistem yapı üzerinde bozulmalara neden olmaktadır. İklimin değişmesi, şehirleşmenin artması, hava kirliliği, susuzluk ve doğal kaynakların gereksizce kullanımı olumsuz gelişmeleri de beraberinde getirmektedir (Elliot vd., 2018). Çevresel sürdürülebilirlik yoluyla mevcut kaynakların bilinçli şekilde kullanılmasını amaçlanıp, çevresel sorunların azaltılması için çalışmalarda bulunmaktadır (Steurer vd., 2005). Çevresel boyut açısından günümüzde çevresel konularla ilgili durumlar sosyal ve ekonomik gelişmelerden ayrı bir şekilde ele alınmamaktadır (Baykal ve Baykal, 2008).

Giderek artan nüfus, ekosistemde büyük tehlikelere neden olmaktadır. Çevresel sürdürülebilirlik, biyolojik anlamda çeşitliliğin sağlanması ve devam ettirilmesi, örgütlerin

ve insanların çevre üzerindeki olumsuz etkilerinin minimum seviyeye indirilmesi, düzenli bir iklim istikrarının sağlanmasıdır (Pokrajac, 2009).

Doğal kaynaklar ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynaklardır. (Costanza vd., 1997). Yenilenebilen kaynaklar; toprak, ağaç, su gibi olup yenilenemeyen kaynaklar; petrol, madenler, yakıtlar, doğal gaz gibi kaynaklardır. İnsanlar tarafından daha çok yenilenemeyen kaynaklar kullanılmaktadır (Nikolić, 2013).

Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutuna göre eldeki kıt kaynakları şimdi kullanırken, gelecek nesilleri de düşünerek insanların refahı için bu kaynakların en uygun şekilde paylaşılmasından söz etmektedir. Sürdürülebilirlik anlayışı içinde ürün ve hizmetlerin üretilmesi, tarım ve hayvancılıkta kısıtlamalara neden olan engellerin kaldırılması, ayrıca iç ve dış borçlarda sürdürülebilirliğe dikkat edilmesi ekonomik boyut için önemli olmaktadır (Çemrek ve Bayra, 2013).

Çevresel sürdürülebilirliği etkili bir şekilde gerçekleştirmek için belli kriterlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kriterler aşağıda verilmiştir (Akgül, 2010):

- Tüketimde kullanılan malzemelerin ve üretim girdilerinin yenilenebilen kaynaklar üzerinden elde edilmesi gerekmektedir.
- Doğal kaynakların en az seviyede, ihtiyaçlar ölçüsünde kullanılması gerekmektedir.
- Doğadaki atıkların büyük seviyede geri dönüşümünün sağlanması gerekmektedir.
- Doğa ve insan adına çevreye zarar vermeyecek faaliyetlerde bulunup buna göre yöntemlerin kullanılması gerekmektedir.
- Yenilenebilen enerji kaynaklarının korunması gerekmektedir.

Çevresel sürdürülebilirlikle ilgili tüm bu sonuçlara göre çevreden faydalanırken çevre ile kurulan bu ilişki içerisinde çevrenin doğal halini bozmadan, yapılacak faaliyetleri gerçekleştirmek gerekmektedir. Gerçekleştirilen bu faaliyetler sonucunda zarar alan çevrenin bu zararını gidermek gerekmektedir (Kaya ve Tomal, 2011).

2.3.2. Ekonomik Boyut

Ekonomik boyuttan bahseden ilk kişi Hicks'tir. Kendisi "Değer ve Sermaye" isimli çalışmasında toplumların belli bir zaman içerisinde belirli bir tüketimde bulunacaklarından bahsetmektedir. Bu tüketim sonunda da olabilecekleri en iyi durumda olmaları gerektiğinden bahsederken eldeki kaynakların da en iyi miktarda olması gerektiğinden söz etmektedir. Yani gelirin en iyi sürdürülebilir tüketim aracı olduğunu ifade etmektedir (Hicks, 1946).

Örgütlerin ellerindeki kaynakları dikkatli şekilde kullanmaları hem kendilerini hem de gelecek kuşakları korumalarına neden olacaktır. Örgütlerin sürdürülebilirlik konusunda dikkatli hareket etmeleri ile varlıklarını güvence altına almış olacaklardır. Bu şekilde hareket

eden örgütler, karlılık durumuna geçeceklerdir. Örgütlerin kara geçmesi toplumun, insanların ve ortaklarının da kazançlı çıkmalarına neden olacaktır (Elmacı ve Sarıkoyuncu, 2021).

Sürdürülebilirliğin ekonomik boyutu, Pokrajac'a (2009) göre doğal kaynaklar aracılığıyla verimin sağlanması, yeni iş alanlarının oluşturulması, yeniliklerin ve yaratıcılığın desteklenmesi, uzun vadeye yönelik kazançların elde edilmesi, adaletli gelir dağılımının sağlanması olarak ifade etmektedir. Ekonomik sürdürülebilirlik daha çok sermaye ve finansal açıdan eldeki varlığı korumaktır (Lago vd., 2015).

Ekonomik açıdan sürdürülebilirliğin sağlanması için; devletlerin, hükümetlerin ve toplumların uygulaması gereken bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Bunlar aşağıda belirtilmektedir (Elliot, 2005):

- Örgütler ellerindeki toplam sermaye seviyesini her zaman için aynı seviyede tutmaları gerekmektedir. Böylece ileride karşılırlarına çıkacak fırsatlar için ellerinde sermaye bulunmuş olacaktır.
- Ekonomik açıdan rahat hareket edebilmek için, örgütler bugünü düşünürken gelecek nesilleri de düşünecek şekilde uzun vadeli planlamalarda bulunmaları gerekmektedir.
- Örgütlerin üretmiş oldukları hizmet ve ürünlere ilişkin kullandıkları harcamalar için gerekli olan kredi gibi borçlanmaların kısa vadeli olup, uzun vadede gelecek nesillere yansımaması gerekmektedir.
- Eldeki kaynakları en verimli şekilde kullanıp, gereksiz kullanımların önlenmesi gerekmektedir.

Ekonomik anlamda sürdürülebilirliğin amacı, var olan kaynaklardan optimal şekilde faydalanırken, gereksiz yere kullanımının önlenmesini sağlamaktır. Sürdürülebilirliğin ekonomik açıdan sağlanması için gerekli kurallar bulunmaktadır. Bunlar Baumgärtner ve Quass 'a (2010) göre:

- Doğada sınırlı şekilde bulunan kaynaklardan herkesin adaletli şekilde kullanmasını sağlamak.
- Şimdiki ve gelecek kuşak arasında güç birliğinin oluşturulmasını sağlamak.
- Doğadaki bu sınırlı kaynaklardan ekonomik ve toplumsal amaçlar için yerinde bir kullanımın sağlanması gerekmektedir.

Ekonomik sürdürülebilirlikle ilgili olan kriterleri Küresel Raporlama Girişimi (GRI) geleneksel ve katkı sağlayan kriterler olarak iki şekilde ele almıştır. Geleneksel kriterler, iş gücündeki verimlilik, yarımlar, ücretler, elde edilen kar, ek gelir sağlamak gibi ekonomik durumlar olarak belirtirken; katkı sağlayan kriterleri ise, ürün ve hizmet sağlamak, tedarikçi

temin etmek ve iş gücü artışını sağlamak için de toplumun kalkınması olarak belirtmiştir (Tuna ve Besler, 2015).

2.3.3. Sosyal (Toplumsal) Boyut

Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik kavramı ile gerçekleştirilen faaliyetlerin ekonomik ve çevresel çerçevede olmaktadır. Bunun yanında gelişen yeniliklerle beraber bireyler ve toplumlar da değişime uğramaktadır. Buradan da anlaşıldığı üzere sosyal anlamda olan değişikliklerinde önemsenmesi ortaya çıkmaktadır (Goel, 2013). Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik, örgütlerin evrensel değişimlere ve siyasi anlamdaki konulara uzun vadeli olarak çare bulunması olarak tanımlanmaktadır (Colantonio, 2009). Başka bir açıdan da sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik, insana saygılı, sağlığa önem veren ve güvenliği sağlayarak çevresel sürdürülebilirlik anlayışı içinde bireylerin gereksinimlerine cevap vermesidir (Huq vd., 2014). Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik, şimdiki ve gelecekteki nesillere sağlıklı ve yaşamaya değer sosyal yaşamın gerçekleşmesini sağlamaktır (Singh ve Keitsch, 2016).

Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik kavramı 1950'li yıllarda önem kazanmıştır. Sürdürülebilirlikte sadece çevresel ve ekonomik boyutların yeterli olmadığı kararına varılmıştır. Örgütler açık sistem olup, içinde yaşadıkları sosyal bir yapının da önemli olmasıyla birlikte sürdürülebilirliğin sosyal boyutu da önemli olmaya başlamıştır (Sarıkaya vd., 2010).

Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirliğin amacı, insana yakışır bir hayat sunmak, yaşam kalitesini yükseltmek, kişilerin sosyal hizmetlerden eşit şekilde yararlanmasını sağlamak, toplum içinde dayanışmayı sağlamak, eşitliğin yaratılması, kültürel anlamda farklılıkların değerlendirilmesidir. Toplumdaki her bireyin gereksinimlerini karşılamak, topluma ait kaynakların gerekli şekilde kullanılması, gelecekte oluşabilecek sorunlara karşı güçlü ve çözüm odaklı toplumları oluşturmak, insanların gereksinimlerine cevap vermek gerekmektedir (Pak vd., 2018; Bilgili, 2017; Konovsky ve Pugh, 1994).

Sosyal sürdürülebilirlik, şimdiki ve gelecekteki kuşak arasında eşitliğin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Brundtland Raporu, 1987). Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik, toplumların sosyal, dini, ahlaki ve kültürel anlamda yaşamlarının sürdürülmesi, toplumsal refah düzeyinin yükseltilmesi, insanlar arası etkileşimin sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Angus-Leppan vd., 2010; Palich ve Edmonds, 2013).

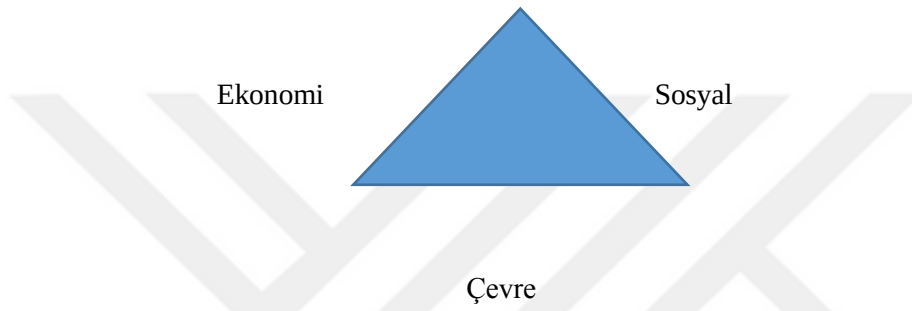
Sosyal açıdan sürdürülebilirlik, eşitlik ve demokrasi anlamını taşımaktadır. Toplumsal kalkınma için sosyal gereksinimlerin belirlenmesi, toplumda sorun oluşturan engellerin bulunup, çözüm önerisi geliştirmek önemlidir. Siyasi, toplumsal, kültürel ve

iktisadi açıdan evrensel hakların, tüm insanlığın eşit şekilde kullanması için çaba harcar (Tunç, 2020).

Sosyal (toplumsal) sürdürülebilirlik ile çalışanlar arasında güç birliğinin sağlanması, bireylerin deneyimlerini paylaşımları ile örgüte katılımın sağlanması önemlidir (Stankevičiūtė ve Savaneviciene, 2013; Vicente Roca ve Puig, 2019).

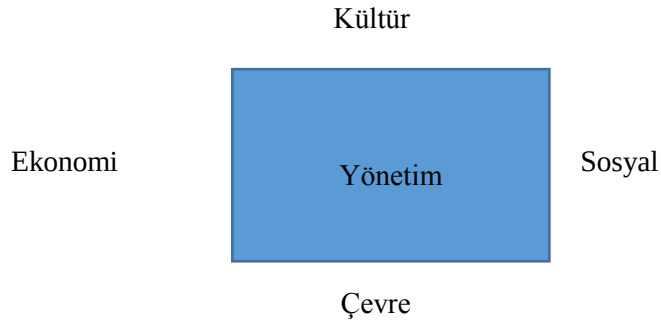
Sürdürülebilirlik normalde üç boyutu ile bilinmektedir. Fakat yapılan araştırmalar sonucu bu üç boyuta “kültürel sürdürülebilirlik”te eklenmiştir (Matteis vd., 2017).

Şekil 1’de sürdürülebilirliğin üç boyutlu kalkınma çerçevesi bulunmaktadır (Zhang, 2013).



Şekil 1 Sürdürülebilirliğin Üç Boyutlu Kalkınma Çerçevesi (Zhang, 2013).

Şekil 2’de sürdürülebilirliğin dört boyutlu kalkınma çerçevesi bulunmaktadır (Zhang, 2013).



Şekil 2 Sürdürülebilirliğin Dört Boyutlu Kalkınma Çerçevesi (Zhang, 2013).

Değişim bir ihtiyaçtır ve süreçten ibarettir. Dünyada her şey değiştiği gibi insanların da değişen çevreye uyum sağlaması zorundalık olmuştur. Bu yüzden toplumların da değişen fiziksel, sosyal ve ekonomik çevreye adapte olması için değişimleri şarttır (Vodonick, 2018). Kültür ve sürdürülebilirlik arasındaki denge ancak insanların bakış açıları, değer yargıları, mitleri, törenleri ve sembolleri ile olmaktadır (Kagan ve Kirchberg, 2016).

Sürdürülebilirliğin kültür ile devam edebilmesi için bazı şartların sağlanması gerekmektedir. Bu şartlar; sürdürülebilirlik için örgütün kültür yapısında müdahalenin

olmaması gerekmektedir veya çok az bir şekilde yön vermesi önerilmektedir. Kişilerin özgürlüğünü etkileyecek durumların olmaması, örgütteki çalışanların iş birliği içinde olması, örgütte olan değişime karşı direnme, çatışma olmamalıdır. Değişimi benimseyen, uyumu gerçekleştirecek iletişimin sağlanması önemlidir (Lozano, 2012). Sürdürülebilirliğe önem veren bir örgüt kültürü tek başına varlığını korumak adına ayakta kalmayacaktır. Ayrıca sürdürülebilir duruma gelen büyük bir ekosistemin de içinde yer alacaktır (Vodonick, 2018).

Sosyal ve kültürel anlamda sürdürülebilirliğin sağlanması için kültürel birikimlerin gelecek nesillere teslim edilmesi gerekmektedir. Bu da ancak geçmişten gelen simgelerin, sembollerin gelecek nesillere aktarılması ile olabilmektedir (Tekeli, 1987). Kültürel sürdürülebilirlik; toplumların tarihini, geleneklerini, mimari özelliklerini, toplumların içinde bulundukları dokuyu ve çevreyi kapsayan, tüm varlıklarını bütün olarak tamamen gelecek nesillere taşınması ile gerçekleşecektir (Dikmen ve Toruk, 2017).

Toplumların yaşantılarını iyileştirmek ve gelecek nesillere kültürel birikimi verebilmeleri önemlidir. Kültürel sürdürülebilirlik, toplumda kültürel çeşitlilikten oluşan bir zenginliğin oluşmasına yer açmalıdır (Singh ve Keitsch, 2016).

2.4. Örgütlerde Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Yönetim

21. yy’la birlikte sürdürülebilirlik kavramı da çevre, birey, sosyal, politik ve ekonomik yönüyle küresel açıdan toplumun ekonomik ve politik yapısıyla dengeli olmaya çalışılmaktadır (Scully-Russ, 2012). Küreselleşmeyle beraber örgütlerle oluşturulan girişimler sonucu sürdürülebilir kalkınma olgusu benimsenmektedir. Bununla birlikte endüstrilerin ve örgütlerin ekonomik açıdan sürdürülebilir kalkınmaya nasıl katkıda bulunacakları düşünülürken ortaya “örgütsel sürdürülebilirlik” kavramı çıkmıştır (Atkinson, 2000).

17. yy’da sanayileşmenin ortaya çıkması ile ekonomik anlamda değişimler yaşanmaya başlandı. Sanayileşme ile birlikte gelişmeye başlayan ülkelerde nüfus artışı oluştu. Ekonomik gelişme ile sahip olunan doğal kaynaklar dikkatsiz bir şekilde kullanılmaya başlandı. Böylece doğanın dengesi bozulmaya başladı. Doğal kaynaklar bilinçsizce kullanılıp, insan gücünün korunması konularında dikkatsiz kararlar alındı. Bunun sonucunda ekonomik kalkınmanın tekrardan gözden geçirilmesi ve yorumlanması gerekli olmuştur (Özmehmet, 2008).

Örgüt açısından sürdürülebilirlik, örgütlerin amaçlarına varmalarını sağlama, örgütlerden kaynaklanan olumsuz ekolojik etkilerin minimum seviyeye indirme, insanların sosyal yaşam refahlarını sağlaması şeklinde faaliyet göstermeleridir (Sharma, 2003). Örgütlerin iç ve dış çevresinde bulunan paydaşların ve ileride de gelecek olan paydaşların

ihtiyaçlarını sağlayacak şekilde örgütsel kalkınmayı sağlanmalıdır. Bu görüş sonucunda örgütlerin, örgütsel sürdürülebilirlikleri için sürdürülebilir kalkınma kavramının örgütsel düzeye indirgenmesi gerekmektedir (Dyllick ve Hockerts, 2002).

Sürdürülebilir kalkınma, yapılacak olan faaliyetler sonucu geleceği de düşünerek uzun dönemli bir bakış açısı geliştirmektir. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma, ahlak, sosyal sorumluluk, yeniden yapılanma ve rekabet gibi kavramlarla yakın ilişki içindedir (Pelinescu ve Rdulescu, 2011).

Sürdürülebilirlik kavramı sonucunda işletmelerde sürdürülebilirlik anlayışı ile örgütsel sürdürülebilirlik kavramına doğru bilimsel anlamda bir kavram ortaya çıkmıştır (Linnenluecke ve Griffiths, 2010). Yapılacak eylemlerde kurallara uyacak şekilde sosyal ve çevresel çıkarlar dikkate alınarak hareket etmek önemlidir. Bu düşünce sadece sürdürülebilir kalkınma açısından dikkate alınmamalıdır. Burada diğer dikkate alınacak konu ise örgütsel sürdürülebilirliktir. Çünkü kurumsal sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınmanın örgütsel seviyeye indirgenmiş halidir. Kurumsal sürdürülebilirlikle, sürdürülebilir kalkınma zaman değerlendirmeleri açısından birbirinden farklıdır. Sürdürülebilir kalkınmada zaman değerlendirmesi yüzyılları içermektedir. Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillere doğal kaynakların kalmasını sağlamaktadır. Örgütsel sürdürülebilirlik ise daha kısa süre aralıkları için hareket etmektedir. Örgütsel sürdürülebilirliğin zaman aralığı daha kısa olup, planlarını yakın gelecek üzerinden yapmaktadırlar (Garvare ve Johansson, 2010).

Örgütlerin misyon ve hedefleri dahilinde belli başlı stratejileri vardır. Örgütlerin varmak istedikleri hedefler içinde büyüme, kar elde etme ve sürdürülebilirlikleri bulunmaktadır (Al Ani ve Hussein, 2018). Örgütsel sürdürülebilirliğin amacı, örgütlerin ürün ve hizmet sağlamaları ile faaliyette bulunmaktır. Örgütler bu faaliyetlerini ekolojik, çevresel ve sosyal sınırlandırmalar içinde yapmaktadırlar. Bu sınırlandırmalar içinde örgütler iş fırsatlarını değerlendirmekte ve bu şekilde sürdürülebilirlik bir ekonomik değer elde etmektedirler (Cagnin vd., 2015). Sürdürülebilir bir örgüt için örgütlerin kendilerine yeten finansal glerinin yanında bir örgüt misyonuna da sahip olması gerekmektedir. Örgütler ayrıca kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapmalıdır. Örgütün ileriye gören vizyoner bir lidere gereksinimi vardır. Örgütün belirlediği misyona bağlılığı ve devamlı olan stratejik planlamaları olmalıdır. Örgütün finansal ve network oluşturma yeteneklerinin olması önemli görülmektedir. Böylece rgtler kaynaklardan nasıl ve ne şekilde yararlanacaklarını ve sürekli olacak şekilde değişik fon kaynaklarını nasıl bulacaklarını araştırmaktadır (Coblentz, 2002). 21. yy'la beraber örgütlerin sürdürülebilir durumda olmaları zorunlu hale gelmiştir. Örgütler sürdürülebilir olmak için stratejik yollar belirlemekte ve bu stratejilerini uygulamak

zorundadır. Bu uyguladıkları stratejilerin başarılı olması içinde gelişmiş bir alt yapılarının bulunması gerekmektedir (Galpin vd., 2015).

Sürdürülebilir örgütlerin sahip olduğu bazı özellikleri bulunmaktadır. Sürdürülebilir örgütler uzun vadeli finasan değerleri elde etmeyi bilmektedir. Örgütlerin bu finasal değerleri elde ederken, çevrede yaratmış oldukları olumsuz etkileri en aza indirmek için çareler bulmaktadır. Bu örgütler ayrıca müşterilerinin, çalışanlarının ve toplumun varlığından haberdar olup, bunları önemsemektedir. Böylece sürdürülebilir örgütler, kendilerine finansal değer yaratırlarken, çevre ve toplum arasında denge kurmayı da çalışmaktadırlar (Rowe, 2013).

Sürdürülebilir örgüt oluşturmak için eldeki kaynakların yeniden dağıtılması, örgütün kültürel yapı değişikliği, teknolojik açıdan yeniliklerin takip edilmesi, üretimle ilgili süreçlerin ve faaliyetlerin yenilenmesi, işgörenlerin güçlendirilmesi vb. kökten değişimlerin yapılması gerekmektedir. Böylece örgütler kendi yapıları içinde yeni örgüt yapılarını geliştirecektir. Bunu yaparken de çevreye ve topluma karşı zarar vermeden yeni bir örgüt kültürü oluşturmalıdır. Bu sayede de örgütün itibarını sağlamış olmaları önemli olacaktır. Tüm bu düzenin sağlanması için sürdürülebilirliği tam olarak bilen bir lidere gereksinim duyulmaktadır. Bu liderlerin vizyoner bakış açılarının olması, etik olması ve sosyal sorumluluğu alabilecekleri anlayışta olması önemlidir. Böylece liderlerin örgütleri için rekabet gücüne sahip olmaları, örgütleri ve toplumları için artı katkıda bulunmaları gerektiği söylenebilir (Mc Cann ve Sweet, 2014).

Örgütler ekonomik açıdan rahat bir şekilde varlıklarına devam edebilmeleri için maliyetlerini en aza indirmeleri gerekmektedir. Örgüt yapılarında verimlilik ve inovasyona yönelik çalışmalarda bulunmaları önemli olmaktadır. Örgütler mal ve hizmet üretebilmeleri için, içinde bulundukları toplumda sürdürülebilirliğe katkıda bulunmalıdırlar. Örgütler kurumsal anlamda faaliyet gösterirken örgüt ve toplum içinde etige uygun hareket etmelidir. Kurumsal sürdürülebilirlik için örgütlerin maddi ve maddi olmayan kaynakları güvence altında tutması, kurumsal sürdürülebilirliğin yönetilmesi ve stratejik yönetimle sağlaması ile gerçekleşmektedir (Baumgartner, 2014).

Sürdürülebilir yönetimde sosyal, eşitlik, ekonomik anlamda kalkınma ve çevresel koruma sağlanmaktadır. Ancak bu şekilde sürdürülebilir yönetimin koşulları sağlanmaya çalışılacaktır. Örgütlerde sürdürülebilirliğin etkili ve verimli şekilde yönetilmesi için örgütlerin sürdürülebilir yeteneklerini sistemli bir şekilde işlemesi gerekmektedir (Madu ve Kuei, 2012).

Örgütlerin sürdürülebilir yönetimi sağlamaları için misyon ve stratejileri ile uyumlu olan ve dış paydaşları ile ilgili olan sürdürülebilirlik performans amaçlarını belirlemeleri ve

benimsemeleri gerekmektedir. Örgütlerin misyonu ile kendi değerlerini ifade etmeleri ve işgörenlerin bu değerlerle uyumlu hale getirmeleri önemlidir. Örgütlerin sürdürülebilirlikle ilgili düşüncelerini ve davranış beklentilerini örgütün her düzeyinde desteklemesi gerekmektedir. Örgütlerin hedeflerini belirlemesi hem bireysel hem de örgüt açısından performansı belirlemede güçlü bir güdüleme kaynağı olmaktadır (Joshi ve Li, 2016; Galpin vd., 2015).

Örgütlerde sürdürülebilir bir yönetimin olması için etkili bir liderliğin sağlanması gerekmektedir. Sürdürülebilir yönetimde stratejik planlamalar önemlidir. Bu stratejik planlamalar, lider ve örgütün üst yönetiminde bulunanlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Örgüt açısından önemli olan kaynakların temin edilmesi, teknolojik yeniliklerin takibi, örgütün iş politikaları ve uygulamalarının yenilenmesi, örgüt kültürünün yenilenmesi ve işgörenlerin güçlendirilmesi gibi çalışmalar yapılmaktadır. Tüm bunların uygulanıp, uygulamanın işlemesi için örgütün yeniliklerini harekete geçirecek olan liderlerin, bunları uygulayabilme gücüne sahip olması gerekmektedir (Madu ve Kuei, 2012). Örgüt liderleri değişen koşullara göre her gün değişik sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Liderlerin bu sorunların üstesinden nasıl gelecekleri, ne şekilde yönetecekleri, ileride yapılacak faaliyetler konusunda nasıl hareket etmeleri ve nasıl bir iletişim sağlanacağı gibi konular hakkında yeni görüşlere gereksinim duymaktadırlar. Örgütlerin karşılaştıkları iç ve dış baskılar, ürün ve hizmet kalitesinin daimi şekilde sağlanması, işgörenlerin güdülenmesi ve örgüt istikrarının sürekli şekilde sağlanması için liderlerin yeni yöntemler geliştirmeleri önemli görülmektedir. Bu konuların üstesinden gelmek için sürdürülebilir örgüte uygun bir yeni liderlik modeline ihtiyaç duyulmuştur. İşte tüm bu gereksinimler sonucunda “sürdürülebilir liderlik” tarzına ihtiyaç duyulmuştur (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilir örgütlerin oluşturulmasında, sürdürülebilir liderlerin sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Özellikle sürdürülebilir liderde, klasik liderlik özellikleri yanında yenilikçi özelliklere de sahip olması, sosyal ve çevresel bilincin farkında olması önemli görülmektedir. Değişim ve yeniliklere açık olması, geniş bir sistemli düşünce yapısına sahip olması, etik anlamda uyulması gereken özellikleri taşıması ve sonuç odaklı olması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (Tüyen, 2020).

Baumgartner (2014) tarafından sürdürülebilir yönetime yönelik bir çerçeve hazırlanmıştır. Hazırlanan çerçeve içinde “örgütsel yapı”, “resmi yönetim araçları” ve “örgütsel kültür” olarak üç değişken yer almaktadır. Ayrıca sürdürülebilirliğin, yönetimin değişik düzeylerinde uyumlu olacak şekilde uygulanması için, “normatif yönetim”, “stratejik planlama” ve “operasyonel yönetim” boyutları bulunmaktadır. Baumgartner (2014)’ın hazırlamış olduğu sürdürülebilir yönetimin çerçevesi aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

a. Normatif Konumlandırma: Örgütlerin paydaşları ve içinde bulunduğu toplum tarafından çalışmalarının resmiyetini sağlamak için örgüt kültürü, yönetim, vizyon ve politika gibi alanlarda örgütün kendisine yer bulması gerekmektedir. Çevresel, teknolojik, ekonomik, kültürel, sosyal ve politik etkenlerle iç ve dış paydaşların isteklerinden oluşan faktörlerden meydana gelmektedir.

b. Stratejik Planlama: Örgütlerin stratejik eğilimleri ve hedeflerinden oluşmaktadır.

c. Operasyonel Yönetim: Örgütlerin tüm çalışmaları içinde olan stratejik ve normatif amaçlarının oluşturulmasıdır.

2.4.1. Sürdürülebilir Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgütte yer alan bireylerin ve grupların uyması gereken değerler bütünüdür. Bu açıdan bakıldığında örgüt kültürü, örgütte bulunan herkesin sosyal ve kültürel açıdan ilişkilerini düzenleyen, problemlere çare bulan, ortak düşünce, inanç ve değerlerin tümüdür. Örgüt kültürü, sürdürülebilir örgütler açısından sürdürülebilir yönetimin gerçekleştirilmesinde önemli olmaktadır. Örgüt kültürünün temelini örgütsel davranış oluşturmaktadır. Örgütsel davranış ise örgüt üyelerinin ne yaptıkları ve nasıl davrandıklarıyla ilgilidir. Örgütsel davranış, örgütteki bireylerin iletişimini, birbirleriyle ilgili yakınlıklarını ifade etmektedir. Sürdürülebilir örgütlere bakıldığında, örgüt kültürünün sürdürülebilir bir anlayışa dönüşmesi ile örgüt çalışanlarının örgüt içindeki davranış şekillerinin yalnızca ekonomik sürdürülebilirlik bakımından değil, ayrıca sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik bakımından yeni bir örgütsel davranış modelinin de geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Tüyen, 2020).

Sürdürülebilir örgüt kültürünün örgüte sağladığı bazı faydalar bulunmaktadır. Bunlar; çalışanların veriminin artması, çalışanlar arası bağlılığın sağlanması ve örgütün bütünüyle performansının artırılması şeklinde belirtilmektedir. Örgüt yöneticileri, sürdürülebilirliğin özelliklerine bağlı kalarak etkili bir performans göstermekte, etkili bir iletişim, iş bölümü ile yeteneklerin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Böylece örgütteki yöneticiler ve çalışanlar duygusal anlamda tatmin olup, başarılı şekilde verimlilik sağlamaktadır (Eccles ve Krsuz., 2012; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilirlik örgütün her boyutunda olduğu gibi, örgütün kültürel yapısında da yer almaktadır. Örgütlerin değerleri ve normları, sürdürülebilirliğin özellikleri ile uyum içinde olmalıdır. Örgüt içinde sürdürülebilir kültürel değerlerin uygulanması, yeniliklerin uygulanması açısından kolaylık sağlamaktadır. Her örgütün sürdürülebilir kültürel değerleri farklıdır. Örneğin, liderlik biçimleri, demokratik yönetim modeli, sürekli olacak şekilde

gelişme ve öğrenme, ücret politikaları, çalışma saatlerinin şekli, işgörenlerin haklarına saygı gösterilmesi gibi özellikler sayılabilir (Çiçeklioğlu, 2022).

Sürdürülebilir örgüt kültürü, örgütte bulunan herkesin ekonomik anlamda etkililiği, sosyal açıdan eşitliği ve çevresel bakımdan hesap verebilirliği ile inançların da bulunduğu bir kültürel bütünlüktür (Bertels vd., 2010). “Tutumlar, değerler ve örgüt kültürü” çalışmasını yapan Hofstede’nin (1998) bu çalışması ile sürdürülebilirliğin beraberinde getirdiği örgütsel değişim sürecinin örgüt hayatına geçirilmesinde, yönetici desteğinin ne kadar önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Akt., Aksoy, 2019).

2.5. Sürdürülebilir Liderlik Kavramı

Sürdürülebilir liderlik kavramı aslında çok yeni olup, literatürdeki yeri çok eskiye dayanmamaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı ilk olarak çevre ve kaynaklar konusu üzerine ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı sürdürülebilir liderliği, sürdürülebilirlik için liderlik kavramı ile karıştırmamak gerekiyor. Sürdürülebilirlik için liderlik kavramı içinde çalıştıkları çevrenin korunması için kendi liderlerinin incelenmesidir (Egri ve Herman, 2000). Sürdürülebilirlik kavramı, sürdürülebilir liderlik kavramının temelini oluşturmaktadır. Sürdürülebilirliğin birçok özelliği sürdürülebilir liderliğin içinde bulunmaktadır (Gerard vd., 2017).

Sürdürülebilir liderlik kavramı, sürdürülebilirlik kavramından ortaya çıkmıştır (Gerard, vd., 2017). Sürdürülebilirlik kavramı ilk kez 1712’de Carlowitz tarafından ortaya çıkmıştır. Hatta “Sylvicultura Oeconomica (Lyra)” adlı eserinde sürdürülebilirlik kavramı, ormancılık ve yaban hayatından bahsetmektedir. 20. yy’ın ilk yarısında sonra da sürdürülebilirlik kavramı, tarım ve balıkçılık hayatında kullanılmaya başlanmıştır (Vehkamaki, 2005). Modern anlamda sürdürülebilirlik kavramı ilk kez Goldsmith, Allen, Allaby ve Avoll tarafından 1972 yılında “The Ecologist” de yazılan makalede yazılmıştır. Burada belirtilen sürdürülebilirlikle ilgili olarak ekosistemin insan neslinin devamı için önemli olduğundan bahsetmektedir. Sürdürülebilirlik kavramı Brundtland Komisyonu tarafından “bugünün gereksinimleri, gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılama” (WCED, 1987) olarak tanımlamaktadır. Bu kavram ile şimdiki ve gelecek kuşaklar için iyi imkanlar sunabilmek için sosyal, ekonomik ve politik anlamda doğal kaynakların gereksinimler ölçüsünde kullanılmasından bahsedilmektedir (Cabezas ve Diwekar, 2012). ABD ve Kanada’da 30 yıl boyunca sürdürülebilirlik ve liderlik arasındaki ilişkiyi açıklamak için çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmayı Hargreaves ve Fink (2006b) tarafından yürütülmüş olup, sürdürülebilirlikte liderliğin kilit kuvvet olduğundan bahsedilmiştir.

Sürdürülebilir liderlik kavramı, aslında küresel anlamda çok yeni bir kavram değildir. Fakat küresel anlamda ekonomik krizlerin ortaya çıkması ile önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle 2008 ekonomik krizinin ortaya çıkması ile daha çok ilgi odağı olmuştur. Literatürde özellikle ekonomik kriz sonrası daha çok görülmeye başlamıştır. Ekonomik kriz öncesinde özellikle örgütlerin daha çok kısa vadeli kararları ve sürdürülebilir olmayan davranışları üzerinde durmuştur (Mc Cann ve Sweet, 2014). Küresel anlamda nüfusun hızla artışı ve bu nüfus artışının beraberinde getireceği sorunlar olmuştur. Nüfus artışı ile dünya üzerindeki kaynakların düşüncesizce kullanılması ve kullanılan miktarın fazla olması ile beraber gelecek nesillere gerekli olan kaynakların tükenmesi söz konusu olmuştur. Bahsedilen bu konular sonrasında 21. yy'ın sonlarına doğru bu oluşabilecek sorunlar hakkında önlem almak için “sürdürülebilirlik “ kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Nüfusun artışı, iklimin değişmesi, yeterli su kaynağının olmaması, buzulların yavaş yavaş erimesi, gelir kaynaklarının adaletsiz dağılımı, kıtlık, ayrımcılık vb. konular eldeki kaynakların tüketilmesine ve gelecek nesillere gereksinimlerini karşılayacak kaynakların kalmamasına neden olmaktadır. Bu sorunlara önlem alabilmek için yenilenmiş yönetim tarzına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Tüm bu durumlar sonrasında “sürdürülebilir liderlik” kavramı yeni bir kavram olarak literatüre girmeye başlamıştır (Hussian ve Mansor, 2016; Lambert, 2012 ve Mısırdalı-Yangil ve Dil-Şahin, 2019). Bu anlamda geleceğin lideri olan sürdürülebilir liderin belli başlı bazı özellikleresahip olması gerekmektedir. Öncelikle bilgi birikimine ve tecrübeye sahip olması gerekmektedir. Bu liderin değişen olaylar karşısında bağlamsallık, bilinçlilik, süreklilik gibi düşünce şekline ve birliktelik yaratma, bağlantı sağlama becerisi ve yaratıcılık gibi üç yeteneğe sahip olması önemlidir (Tideman, vd., 2013). Sürdürülebilir lider; birey, takım, örgüt ve toplum gibi dört faktör üzerinde etkili olmaktadır. Öncelikle bireysel farkındalığı yaratabilmek için birey düzeyinde etkili olmakla başlayıp, daha sonra takım, örgüt ve toplum düzeyinde aşamalı olarak sürdürülebilirlik anlayışının yerleştirildiği görülmektedir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilir liderlikle ilgili kuramsal anlamda Gerard vd. (2017) tarafından hazırlanmış bir çerçeve hazırlanmıştır. Bunlardan ilki (Casserley ve Critchley, 2010; Avery ve Bergsteiner, 2011) sürdürülebilir liderliği özel sektör açısından araştırmış olup, (Hargreaves ve Fink, 2006a; Davies, 2007a ve Lambert, 2012) eğitim örgütlerine yönelik sürdürülebilir liderliği araştırmıştır. Özellikle ABD ve İngiltere’de eğitim alanında sürdürülebilir liderlik konusuna dair kuramsal çerçeve belirlenmiştir (Gerard vd., 2017).

Alanyazın incelendiğinde sürdürülebilir liderlikle ilgili birçok tanım yapıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları; uzun vadeli olarak sürekliliği ve değişimi sağlayan etkili bir güçtür (Hargreaves ve Fink, 2003a), elde bulunan ekonomik ve insansıl kaynakların

gereğinden fazla kullanılmaması ve sosyal anlamda çevrenin üzerinde zararın en aza indirilerek, hareket edilmesi (Hargreaves ve Fink, 2003b; Middlebrooks vd., 2009), rahat bir toplumsal yaşam için ekonomik, sosyal ve çevresel etkenler dikkate alınarak, toplumda yaşayan diğer insanlara karşı fark yaratılması (Ferdig, 2007), örgüt paydaşlarının refah seviyesini arttırması ve gelecekteki karlarını arttırmak adına ekonomik, sosyal ve çevresel zararlardan olduğunca uzak kalmanın tercih edilmesi (Mc Cann ve Holt, 2010b), kaosu yönetirken ayrıca dünya için daha iyi çalışmalarda bulunulması, yenilikçi, radikal ve yaratıcı olunması, stratejik adımlarla örgüt kültürünün yönetilmesi (Cambridgr Üniversitesi Sürdürülebilir Liderlik Enstitüsü, 2011), uzun vadeli kararların alınması, bireyin eğitim ihtiyacının karşılanması, bilgi toplumunun oluşturulması ve tüm bunların gerçekleştirilmesi için stratejik kararları alabilen liderlik modelidir (Metsamuuronen vd., 2013).

Sürdürülebilir liderlik, toplumda ve örgütlerde yer alan bireylere karşı sorumluluklarını gerçekleştirmek adına sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel değerlerine önem vererek, sürdürülebilirliğin başarılı bir şekilde yürütülmesidir (Simanskiene vd., 2014). Toplumda ve örgütte bulunan bireylerle uyum içinde olup, öğrenme ve öğretme konusunda güdüleyip, yaşam boyu öğrenme bilinci ile işbirliği içinde olmayı gerçekleştiren liderlik modelidir (Zulkifli ve Lutiffi, 2016). Sürdürülebilir liderlikle ilgili yapılan birçok tanımlamaya karşı birbirini destekleyen ortak noktalar bulunmaktadır. Tanımlamalara genel anlamda bakıldığında kuramsal çerçeve anlamında temelde benzer özellikler bulunmaktadır (Gerard vd., 2017).

Ekonomik kriz küresel anlamda finansal alanda başlamış olup, zamanla diğer alanlarına yayılmıştır. Böylece değişen dünya düzeni için oluşacak sorunlara karşı dik duracak örgütler oluşturabilmek için bu örgütlerin sürdürülebilir olması ve bu örgütler için yeni liderlere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Ortaya çıkan bu yeni liderlik türüne alanyazında “sürdürülebilir liderlik” yani “rhineland” ya da “bal arısı” liderliği denilmektedir (Crew, 2010).

Sürdürülebilir liderin, “örgütün amacı nedir?” sorusuna cevap vermesi gerekmektedir. Liderin örgütün tamamını düşünmesi gerekmektedir (Avery ve Bengsteiner, 2011). Sürdürülebilir lider, örgütsel sürdürülebilirliğin daha ilerisinde olan bir kavram olup, örgütlerin varlıklarına devam edebilmesi için çevre, toplum ve ekonomi üzerinde bir denge kurup, böylece örgütsel sürdürülebilirliği sağlamayı amaçlamaktadır (Avery ve Bengsteiner, 2010). Sürdürülebilir liderlik, örgüt paydaşlarının şimdiki ve gelecekteki paydaşlarının karını, verimini ve iyiliğini korumak ister. Bu liderlik modeli örgüt paydaşlarına adil olup, çevreye karşı duyarlı davranmaktadır. Sürdürülebilir lider, örgütün değerlerine ve örgütün kültürüne önem verir. Bunun sonucunda da sürdürülebilirlik için örgüt kültürünün önemli

olduğunu düşünen sürdürülebilir lider, örgüt kültürünün korunması adına örgüt için değerlerin uygulanmasına destek vermektedir (Mc Cann ve Holt, 2010a; Middlewood vd., 2013). Sürdürülebilir lider, sürdürülebilir kurumlar için sürekli gelişim ve iyileştirmeleri gerekli görüp, yeniliklere açık olan kurumların kalkınmasını önemli görmektedir (Özkan ve İrge, 2019).

Goolamally ve Ahmad'e (2014) göre sürdürülebilir liderlikle ilgili özellikler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar:

a. Dürüstlük ve Alçakgönüllülük: Liderin dürüstlüğü ile güven kazanan izleyenler, liderlerini örnek almaktadır. Sürdürülebilir liderin mütevazı ve etik olması izleyenler açısından sadakati temsil etmektedir.

b. İleri Görüşlülük: Sürdürülebilir lider, örgüt vizyon ve hedeflerini örgütün üyeleriyle paylaşır. Lider, örgütün amaçlarına ulaşmada örgüt içinde görüş birliği, iletişim ve ikna yoluyla hareket ederek örgüt içinde hedeflenen vizyona ulaşmayı amaçlar.

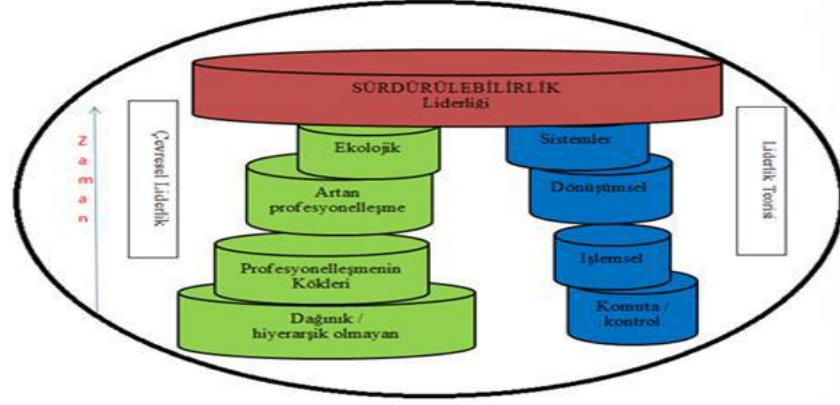
c. İlham ve Destekleyici Motivasyon: Lider örgütte etkili bir iletişim ortamı yaratarak, örgütsel vizyonu gerçekleştirir.

d. Yetkinlik: İş yetkinliği, duygusal yetkinlik ve manevi yetkinlik olarak gerçekleşmektedir.

e. Öz Yeterlik: Lider örgüt üyelerinin başarısının farkında olup, onları takdir etmektedir. Sürdürülebilir lider kendi yeteneklerinin farkındadır. Bu lider, demokratik davranış sergileyip, yetkinliğini öne sürer.

Sürdürülebilir lider sistem düşünce yapısına sahip olup, dürüstlük, adalet, etik, umut verici davranış olumlu davranış özellikleri göstermektedirler. Ayrıca çevresel ve sosyal yapıya uygun olacak şekilde davranış özellikleri sergilemektedir. Toplumsal açıdan farkını ortaya koyabilmek için farklı kesimlerden olan bireylerle birlikte çalışmayı tercih etmektedir (Ferdig, 2007; Schwalb, 2011).

Sürdürülebilir liderlik, geleneksel ve çevresel liderlik arasında dengeleyici bir bağlantı kurup, geleneksel liderlik modelinin, sürdürülebilir liderlik modeliyle uyumlaşmasından çok daha geniş kapsamlı bir kavram olduğunu Shriberg ve MacDonald (2013) ileri sürmüştür. Sürdürülebilir liderlik kavramı aşağıdaki şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3 Sürdürülebilir Liderlik Kavramı (Shriberg ve MacDonald, 2013).

Sürdürülebilir liderliğin tanımlamalarının ifadelerinde önemli yedi temel ilke bulunmaktadır. Bunlar (Hargreaves ve Fink, 2003b):

- a. Sürdürülebilir liderlikte başarı zaman içinde oluşmaktadır.
- b. Sürdürülebilir liderlik ile devamı gelecek şekilde öğrenme mantığı bulunmaktadır.
- c. Sürdürülebilir liderlik, liderliğini paydaları ile de paylaşmaktadır.
- d. Sürdürülebilir liderlik elde bulunan doğal ve maddi kaynakların tükenmesine izin vermeyip, kaynakların gelişmesini sağlamaktadır.
- e. Sürdürülebilir lider, toplumda adaleti sağlamaktadır.
- f. Sürdürülebilir lider, çevresel konular için kökten değişimleri desteklemektedir.
- g. Sürdürülebilir liderlik, çevresel konular için çeşitliliği sağlamaktadır.

Sürdürülebilir lider, örgütlerinin diğer örgütler karşısında rekabet konusunda öne geçmesi için sürekli şekilde örgütlerinde iyileştirme yoluna gitmektedirler. Sürdürülebilir lider için on temel özellik bulunmaktadır. Bunlar (Slankis, 2006):

- a. **Geniş Sistem Düşüncesi:** Örgütü bir araya getirme becerisi.
- b. **Değişimi Yönlendirme:** Örgütü değişimlere karşı istekli hale getirmek.
- c. **İş Anlayışı ve Güvenirliği:** Örgüt paydaşlarına verilen değer ile sürdürülebilirlik arasında ilişki kurabilmek.
- d. **Çevresel ve Sosyal Bilinç:** Dışarıdan gözlem ile örgütün rol ve etkisini izlemek.
- e. **Sabır:** Uzun süreli olacak şekilde bağlılık hissetmek.
- f. **İnandırıcılık:** İlişkiye ve iletişime önem vermek.
- g. **Uyumluluk:** Değiştirme, uygulama ve yönetme.
- h. **Dönüşümsel Yetenekler:** Harekete geçmek için farklı görüşler öne sürmek.
- i. **Mentorluk:** Bireylerin gelişimi için sürekli liderliğin sağlanması.
- i. **Tutku ve Enerji:** Sürekli vizyon geliştirerek yeniliği ve yaratıcılığı canlı tutmak.

Sürdürülebilir liderlik, temelde insanın niteliksel özellikleri ile başlayıp zamanla dış çevreye ve topluma etki etmektedir (Middlebrooks vd., 2009). Bu liderlik modelinde çatışmalardan kaçınılmaz. Çatışmayı fırsat bilerek içindeki farklılıkları bularak, çatışmayı yönetmeyi tercih eder (Ferdig, 2007). Sürdürülebilir lider, uzun dönemli olarak varlığını sürdürerek, rekabet ortamında yenilmez olmayı düşünmektir. Böylece örgütü oluşturan paydaşlar için değer yaratmayı amaçlamaktadır (Roman, 2017). Ayrıca sürdürülebilir lider, ekonomik, çevresel ve sosyal konuları örgütün sahip olduğu misyon ve vizyonu ile uyumlu hale getirmektedir (Quinn ve Dalton, 2009). Sürdürülebilir lider hem bugün hem de gelecek neslin devamını sağlamak için önemli olan bir liderlik modelidir (Yangil, 2016). Sürdürülebilir lider örgütü oluşturan bireyler arasında güvenli bir ilişki sağlayıp, örgütü geliştirmeyi sağlamaktadır. Böylece örgütün kompleks yapısı içerisinde sürdürülebilirliği tanımlayabilme becerisine sahip olmaktadır (Savage vd., 2015).

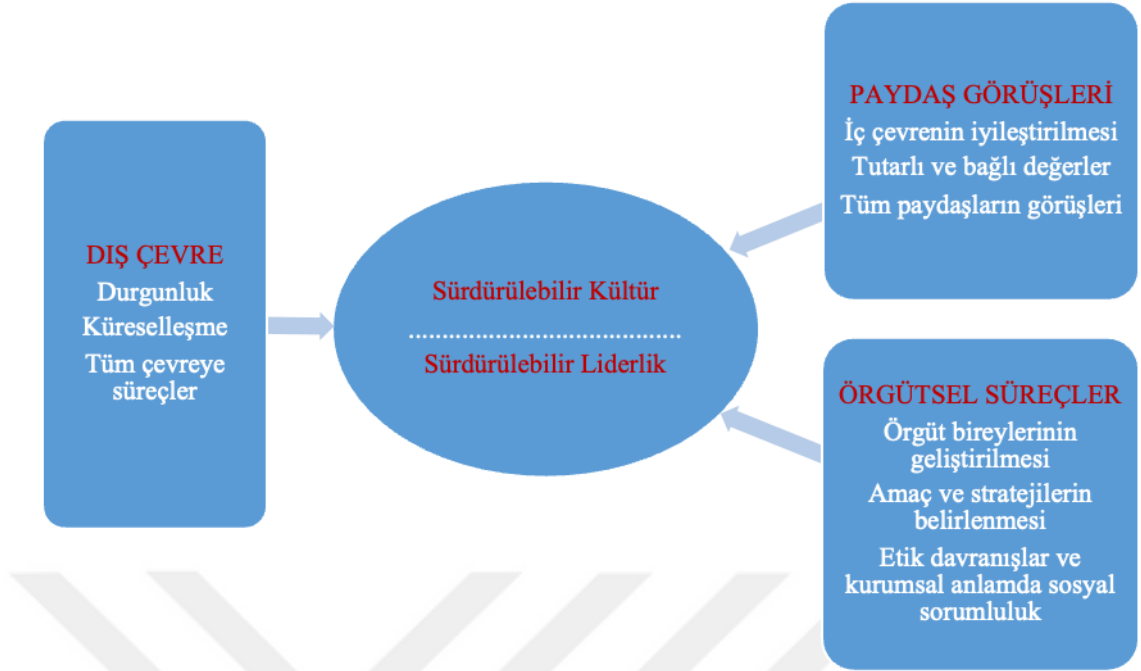
Sürdürülebilir liderlikle ilgili çalışmalara bakıldığında 2017 ve sonrasında Türk alanyazınında daha geniş şekilde araştırıldığı görülmektedir. Bu konuda sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir liderlikle ilgili çeşitli çalışmalar vardır. Sürdürülebilirlikle ilgili bağlantılı olarak çeşitli makale ve tez çalışmalarına denk gelinmiştir. Bu konuda Türk alanyazınında makale ve ölçek geliştirme çalışmaları olsa da daha çok tez çalışmalarının yapıldığı görülmüştür.

Sürdürülebilirlikle ilgili başka konuların da işlendiği çalışmalar, değişik sektörlerin çalışmalarında da görülmektedir. Türk alanyazınında sürdürülebilirlik ve bağlantılı olarak işlendiği diğer konuların olduğu ilk çalışmalar (Köroğlu, 2004, Turhan, 2012) tarafından yapılmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise (Şenol, vd., 2017; Yollu, 2017; Çayak, 2018; Aroviç, 2018; Özkan ve İrge, 2019; Tüyen, 2020; Demirbilek ve Çetin, 2021; Baydar, 2021; Titrek, 2021; Bozoğlu ve Cığercim, 2022; Polat, 2022 ve Denkçi-Akkaş, 2023) makale ve lisansüstü tez çalışmalarına rastlanmıştır. Ayrıca (Çayak ve Çetin, 2018; Mısırdalı Yangil vd., 2019; Zorlu ve Korkmaz, 2020; Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir, 2021; Baydar, 2021 ve Denkçi-Akkaş ve Aksu, 2022) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

2.5.1. Sürdürülebilir Liderliği Etkileyen İç ve Dış Faktörler

Sürdürülebilir liderlerin etkilendiği birçok etken bulunmaktadır. Bunlar; birey, örgüt, takım ve toplum gibi olan unsurlardır. Sürdürülebilir lider öz farkındalık yaratarak, öncelikle bireysel anlamda sürdürülebilirliğin farkında olmalıdır. Daha sonrası içinde örgüt, takım ve toplumsal olarak bu farkındalıkların farkında olupması beklenmektedir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilir liderliği ve örgüt kültürünü etkileyen iç ve dış faktörler Gerard vd. (2017) tarafından incelenmiş olup, şekil 9'da belirtilmiştir.



Şekil 4 Kavramsal Olarak Sürdürülebilir Liderlik (Gerard vd., 2017, s. 120).

Şekil 4'e göre işin merkezinde sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir kültür bulunmaktadır. Örgüt içinde sürdürülebilir liderliğin etkin olabilmesi için öncelikle sürdürülebilir örgüt kültürünün var olması gerekmektedir.

Aşağıda sürdürülebilir liderliği etkileyen iç ve dış faktörlerin açıklaması bulunmaktadır (Çetin ve Çayak, 2018):

Paydaş Görüşleri: Örgüt içinde işgörenlerin sağlıklı, motive edici ve yüksek performansın olması örgüt iç ortamında sürdürülebilir liderliğin etkin şekilde uygulandığını göstermektedir. Sürdürülebilir liderliğin örgüt içinde daha da verimli olması için örgüt genelinde bağlılık, eşgüdümlü çalışma ve güçlü iletişimin bulunması gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlik ile örgütsel performans arasında sıkı bir ilişki vardır. Böylece örgüt hakkında karar alırken, karar alma sürecinde sürdürülebilir liderlik ve paydaşların ilişkisi önemli olmaktadır. Ayrıca liderin gelişmiş özellikleri ile örgütün performansı, liderler ve işgörenler arasındaki ilişkinin önemli olduğunu göstermektedir. Böyle bir ortamda alınan kararlar paydaşlar tarafından daha kolay kabullenileceği için sürdürülebilir liderin paydaşlarla olan ilişkisinin önemli olduğu belirtilmektedir (Çayak, 2018).

Örgütsel Süreçler: Örgütsel süreçler içerisinde sürdürülebilir liderin ve örgütü oluşturan her bireyin öğrenmesi ve gelişmesi örgüt tarafından sunulmaktadır. Sürdürülebilir lider, çalışanlarını başarısı karşısında destekler ve ödüllendirir. Çünkü örgüt genelinde her birey öğrenme ve gelişme için gayret göstermektedir. Lider, çalışanlarının başarısını ve gelişimini desteklerken, ayrıca çalışanların güvenliği için de çaba göstermektedir.

Dış Çevre:Örgütün iç çevresi kadar dış çevresi de önemlidir. Örgüt içinde meydana gelen herhangi bir bozulmanın kontrol altında tutulması için dış çevrenin de kontrol edilmesi önemli olmaktadır (Lambert, 2011). Gelişmiş bir sürdürülebilir liderliğin varlığı için etik sorumluluklar, kurumsal yönetişimin ve dış çevrenin birbirine bağlı şekilde bir bütün halinde uyumlu olması önemli görülmektedir (Çetin ve Çayak, 2018).

2.5.2. Sürdürülebilir Liderliğin Özellikleri ve Yeterlilikleri

Sürdürülebilir lider, örgütsel açıdan gruplara hitap eden ve sürekliliği amaç edinmiş bir liderlik tarzıdır. Örgütlerin varlıklarına devam edebilmesi ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için öncelikle sürdürülebilir liderin sorumluluk duygusunu taşıması gerekmektedir. Bütün bu niteliklere sahip olmak için de sürdürülebilir liderin kendisini bu yönlerde geliştirmesi ve sıra dışı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Ghosh vd., 2014; Metcalf ve Benn, 2013). Sürdürülebilir liderliği ilişkin özellikler Tablo 4’de verilmiştir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014):

Tablo 4

Sürdürülebilir liderlik özellikleri

Karakter Özellikleri	Sürdürülebilir Liderlik
Hedef	Uzun vadeyi hedef almak.
Vizyon	Sürdürülebilir amaçlı ve net olmak.
Örgüt Kültürü	Sürdürülebilir kalkınma amaçlı bir kültür yaratmak.
Güven Duygusu	İyi niyet göstererek, güven duygusu yaratmak.
Dayanışma	Ortak amaca yönelik yardımlaşma içinde olmak.
Faaliyet Sonuçları	İşgörenlerin birlikteliği sonucu ortaya çıkmaktadır.
Takıma Yönelim	Takım çalışması yaratmak.
Sürdürülebilirlik Kavramı	Sürdürülebilirlik belli kurallara ve ilkelere bağlıdır.
Kalite	Sürdürülebilir amaçlı olup, örgütsel kültür mantığıyla başarıyı yakalamak.
Sadakat	İşgörenler aidiyet duygusu ile örgüte güvenip, onların güvenliklerini sağlamak.
Profesyonel Gelişim	Sürekli olarak gelişimi sağlamak.
İşgören Gelişimi	İşgörenlerin geliştirilmesi gerekmektedir.
İş İlişkisi	İşbirliğinin sağlanmasıdır.
Yaratıcılık	Yaratıcı olmak için düzenli olarak kaynakların sunulmasıdır.
Sorumluluk	Örgüte, gruplara, bireye ve topluma yönelik sorumluluk taşımak.
İşbirliği	Düzenli şekilde işbirliğinin sağlanmasıdır.
Değişim	Eskilerin yenilenmesi/ atılması ya da birleştirilmesidir.

Kaynak: Šimanskienė ve Župerkienė (2014, s:88-89)

Sürdürülebilir liderler sürekli öğrenme ve inceleme özelliğine sahip olup, bulundukları yeri kaybetmemek için farklılıklarını sürekli olarak yenilemek zorundadırlar (Çiçeklioğlu, 2022). Sürdürülebilir liderlikle ilgili 6c modeli bulunmaktadır. Bu model Tablo 5’te gösterilmiştir (Tideman vd., 2013):

Tablo 5

Sürdürülebilir liderliğin öğeleri

Sürdürülebilir Liderlik Öğeleri (6C)	Sosyal Bilimlerde Geçerli Olan Kavramlar
Bilinç	Tutumlar; bakış açısı, zihni modeller, inanışlar vb.
İçerik	Kıt Kaynaklar; belirsizlik, karışıklık, büyük eğilimler, düzenleyiciler vb.
Bağlılık	İhtiyaçlar; adil olmak, bağlılık, güven, aidiyet, işbirliği, ortak ihtiyaçları gözetmek, etkilemek vb.
Topluluk	Sürdürülebilir Tüketim; işbirliği ile artmak, çoğalmak.
Yaratıcılık	Değer katmak için yenilik; sürdürülebilir iş çeşitleri, akış, yeni değer belirlemek.
Süreklilik	Değişim Süreçleri; ortak hedef, cesaret, uzun süreli vizyon, güç vb.

Kaynak: Tideman vd. (2013, s: 25)

Hagreaves vd.,'ne (2003a) göre sürdürülebilir liderin üç temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

a. Öğrenmeye Liderlik Yapmak: Sürdürülebilir liderler sürekli öğrenmeye açıktırlar. Okullarda da yöneticilerin öğrenmeyi sistemli şekilde sürdürmesi gerekmektedir. Okul liderleri bulundukları okulda öğrenmeyi, işin odak noktasında tutması gerekmektedir.

b. Dağıtılmış Liderlik: Liderliğin sorumluluğu sadece bir kişi üzerinde olamaz. Liderlik, örgüt paydaşları arasında dağıtılmış olmalıdır.

c. Liderlik Ardılığı: Liderler değişse de, liderlik kaldığı yerden başka bir lider tarafından devam ettirilmelidir.

Sürdürülebilir liderin gelişimsel yeterliliği ile ilgili özellikleri Faruk ve Hoffman, (2012) belirtmiştir. Bunlar:

- a.** Dışa yönelik farkındalıklarının olması ve yönelimlerini değerlendirmek.
- b.** Vizyon ve strateji yaratmak.
- c.** Riskleri önceden görebilmek ve yönetebilmek.
- d.** Paydaşların katılım sağlaması.
- e.** Esnek olabilmek ve değişimlere uyum sağlamak.
- f.** Etik olmak ve dürüst davranmak.

g. Sürdürülebilir liderlik özellikleri, diğer başka liderlik özelliklerine benzeyen ortak özelliklere sahip olabilmektedir. Fakat örgüt çalışanları açısından ve örgüt amacına göre değişik düşünce yapısına sahiplerdir.

Sürdürülebilir liderliğin altı bileşeni bulunmaktadır. Bunlar (Tideman vd., 2013) göre aşağıda belirtilmiştir:

- a.** İşbirliği içinde olmak.
- b.** Etki altında bırakmak.
- c.** Sonuçları sunmak.

- d. Ticari açıdan farkındalık yaratmak.
- e. Uzun süreli eğilimler hakkında sağlam görüşler bildirmek.
- f. Uzun süreli eğilimleri değerlendirebilmek.

Tablo 6’da sürdürülebilir liderliğin yedi ilkesinden bahsedilmiştir. Bunlar Hargreaves ve Fink’e (2003b) göre:

Tablo 6

Sürdürülebilir liderliğin 7 ilkesi

İlkeler	Açıklamalar
Derinlik	Yoğun ve daimi olan öğrenimin gerçekleşmesini sağlar.
Süre	Zamanla başarının güvencesini sağlar.
Genişlik	Sürdürülebilir liderlik, sürdürülebilirliği kadar diğer liderliğe etki eder.
Adalet	Toplumda adalete önem verir.
Farklılık	Maddi olan/olmayan kaynakların tükenmemesi için geliştirir.
Beceriklilik	Çevrenin çeşitlenmesi için kapasiteyi artırır.
Koruma	Bugünkü fırsatları, gelecek nesil için korumaya çalışır.

Kaynak: Hargreaves ve Fink, (2003b).

2008’de başlayan ekonomik kriz ile birlikte sürdürülebilir liderlik kavramı daha da önemli olmuştur. Bu kavramı 2003 yılı ile literature kazandıran Hargreaves ve Fink tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlara göre sürdürülebilir liderlik, çevreye ve topluma zarar vermeden elde bulunan kaynakları gerekli şekilde kullanarak, gelecek nesillere karşı sorumluluk taşıyan liderlik modelidir (Hargreaves ve Fink, 2003b).

Sürdürülebilir liderliğin başka alanlara yönlendirilmesi sonucu yedi temel ilke bulunmaktadır.

Bu ilkeler Ulrich vd., (1993) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Bunlar:

- a.Sadelik
- b.Zaman
- c.Hesap verilebilirlik
- d.Kaynaklar
- e.Takip
- f.İyileştirme
- g.Duygu

2.5.3. Sürdürülebilir Liderliğin Amaçları

Sürdürülebilir liderlik; birey, grup, örgüt ve toplumsal faktörler ile birlikte sürdürülebilirliğin ekolojik, sosyal ve ekonomik boyutları ile harekete geçerek, çevreyle işbirliği içine girip, sorumluluğu üstlenen liderlik modeli olarak tanımlanmaktadır. Burada önemli olan dört faktör vardır. Bunlar; birey, grup, örgüt ve toplumdur. Bu faktörler sürdürülebilir liderlikten etkilenmektedir. Sürdürülebilir liderliğin amacı, en alt olan bireysel seviyeden başlayıp en üst olup, toplumsal seviyeye kadar etkisini göstermesidir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilirlik, denilince bir örgütün sadece yeşil doğa ve çevreye karşı sorumluluğu akıllara gelmemelidir. Sürdürülebilir liderlik, uzun vadeli kararlar almalı, kaliteli, dürüst davranışlar gösterip, müşteri değerini artırırken, kaliteli ürün ve hizmetler sunup, çözüm önerileri getirmelidir (Avery ve Bengsteiner, 2011).

Ferdig'e (2007) göre sürdürülebilir lider, sürdürülebilirlikle ilgili sorunlara cevap ararken, insanlarla da biraraya gelmeye önem göstermelidir. Belirli olan sorunları gidermek için gerçekçi bir eylem hazırlığında bulunup, eylemi keşfetmesi, öğrenmesi ve harekete geçmesi önemlidir.

Rodrigues vd.'ne (2002) göre örgütlerin kendilerine göre amaçları vardır. Örgütler rekaberce ortamda avantaj elde etmeyi isterler. Örgüt çalışanları bu arada liderlerini tatmin ederler. Böylece sürdürülebilir lider, paydaşlar ve toplum bir arada bütünleşik değer yaratmış olurlar.

Hargreaves ve Fink'e (2006b) göre sürdürülebilir lider okullarda bilgiyi paylaşmayı, güvenli toplumların oluşmasını ve uzmanlaşmış öğrenen toplulukların yaratılmasını istemektedirler. Bununla birlikte eğitimsel sürdürülebilirliğin bileşenleri bulunmaktadır. Bunlar: bilmek için öğrenmek, yapmak için öğrenmek ve olmak için öğrenmektir.

Sılalayı vd., (2018) tarafından yapılan tanımlamaya göre sürdürülebilir kalkınmada, sürdürülebilir liderlik kaçınılmazdır. Burada liderin amacı, örgütü ve örgüt çalışanlarını sürdürülebilir kalkınma için harekete geçirmektir. Sosyal anlamda da sürdürülebilir lider sorumlu olduğu faaliyetleri yürütür ve gerçekleştirir.

2.6. Sürdürülebilir Liderlik Modelleri ve Özellikleri

Sürdürülebilir liderlikle ilgili farklı modeller ileri sürülmüştür. Fakat bu modellerin ortak noktaları bulunmaktadır. Bunlar; sürdürülebilir liderliğin tanımını ve sürdürülebilir lideği oluşturan bileşenleri açıklamaktadır. Alanyazına bakıldığından birden fazla tanımlama bulunmaktadır ama bu tanımların ortak noktaları bulunmaktadır (Yılmaz, 2023).

Sürdürülebilirlik kavramı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Gelişmekte olan ülkeler için sürdürülebilirliğin ilkeleri daha fazla olup gelişmiş ülkeler için bu ilkeler daha azdır. Çünkü gelişmekte olan ülkeleri, gelişmiş ülkeler seviyesine taşınmak için bu ilkeler daha fazla olarak belirlenmiştir (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Sürdürülebilir liderlikle ilgili modeller aşağıda verilmiştir (Çiçeklioğlu, 2022):

a. Hargreaves ve Fink'in sürdürülebilir liderlik modeli.

b. Avery ve Bergsteiner'in sürdürülebilir liderlik modeli "bal arısı ve çekirge yaklaşımı."

- c. Davies'in sürdürülebilir liderlik modeli.
- d. Lambert'in sürdürülebilir liderlik modeli.
- e. Fullan'in sürdürülebilir liderlik modeli.
- f. Šimanskienė ve Župerkienė'in sürdürülebilir liderlik modeli.
- g. Cambridge sürdürülebilir liderlik modeli.
- h. Russel Reynolds liderlik modeli.
- i. Goolamally ve Ahmad'in sürdürülebilir liderlik modeli.

2.6.1. Hargreaves ve Fink'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Sürdürülebilir liderlikle ilgili çalışmalara bakıldığında Hargreaves ve Fink'in (2003) eğitim alanında çalışmalar yapmış oldukları görülmektedir.

“Sürdürülebilir Liderliğin Yedi İlkesi” olarak bilinen bu yedi temel ilke Hargreaves ve Fink (2003) tarafından incelenmiştir. Belirtilen bu ilkeler:

- a. Sürdürülebilir liderlikle beraber öğrenmeyi yaratır ve bunun korunmasını sağlar.
- b. Sürdürülebilir liderlik ilerleyen süreç içerisinde başarıyı koruyucu çalışır.
- c. Sürdürülebilir liderlikle beraber başkalarının da lider olmasını sağlar.
- d. Sürdürülebilir liderlik sosyal adaleti sağlar.
- e. Sürdürülebilir liderlik potansiyeli ve çevresel çeşitliliğin gelişmesini sağlar.
- f. Sürdürülebilir liderlik maddi ve manevi kaynakların etkili şekilde kullanılmasını ve korunmasını sağlar.

- g. Sürdürülebilir liderlik çevre ve eylemcinin katılımında etkindir.

Hargreaves ve Fink'in (2003) yılında yayınladıkları çalışma sonrasında sürdürülebilir liderliğe ilişkin yedi temel ilkeyi daha öz olacak şekilde ele almışlardır. Hargreaves ve Fink'in (2004) yılında yapmış olduğu çalışmada bu ilkeler aşağıda verilmiştir. Bunlar:

- a. Sürdürülebilir liderlik önemlidir.
- b. Sürdürülebilir liderlik sürekli ve sürekli.
- c. Sürdürülebilir liderlik genişleyen bir özellik gösterir.
- d. Sürdürülebilir liderlik sosyal adaleti sağlar.
- e. Sürdürülebilir liderlik çeşitliliği önerir.
- f. Sürdürülebilir liderlik yeteneklidir.
- g. Sürdürülebilir liderlik eylemcidir.

Hargreaves ve Fink'in 2006 yılında “Sustainable Leadership” ismiyle yayınlamış oldukları kitapla birlikte sürdürülebilir liderliğin en son belirtilen yedi ilkesini daha da genişletip, bu ilkelere başka boyutlarda eklemiştir. Bunlar (Hargreaves ve Fink, 2006):

a. Derinlik: Eğitimle ilgili özellikler önemli olup bunun korunması gerekmektedir. Bu ilke ile derin ve geniş öğrenme belirtilmektedir. Bu ilke ile paydaşlar arasında derin ilişkilerin kurulması amaçlanmıştır. Sürdürülebilir liderlikte ahlak önemlidir. Paydaşlarla birlikte ortak amaç etrafında toplanmak sürdürülebilir liderliğin gerçek yapısıyla karşılaşmayı sağlamaktadır. Sürdürülebilir liderlikte derinlik önemli bir unsur olup, topluluk için paylaşılan ortak bir duygu ve hissin oluşmasını sağlamaktadır Eğitim için önemli olan öğrencinin öğrenmesidir. Bunun için öğrenme önemli olup, odak konu olmalıdır. Öğrenme geçici ya da önemsiz olamaz. Aksine öğrenme her öğrenci için geçerli olup, okulun bir etkinliği şeklinde olmalıdır. Okulda bulunan herkesin gelişimi, mesleki gelişimi ve ailelerin gelişimi derin öğrenmeyi içermektedir (Hargreaves ve Fink, 2006b).

Derin öğrenme ile öğrencilerin alanına giren faaliyetlerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik yeteneklerine ve okulun her yerine etki etmelidir. Öğrencilerin birbiri ile olan ilişkileri, okulda bulunan diğer çalışanların birbirlerine karşı tutumları, öğrenci ve personel arasındaki ilişki içinde derinlemesine öğrenme yansımalıdır (Davies, 2007).

b. Süre: Sürdürülebilir liderlikte aktarım liderden lidere olmaktadır. Şimdiki liderin yapmış olduklarını sonraki gelecek olan liderin kaldığı yerden devam ettirmesi gerekmektedir. Fakat yeni gelen liderin, işleyişi daha da geliştirerek yürütmesi gerekmektedir. Bu liderlik modelinde önceki ve sonraki liderin yapmış olduğu işler sürdürülebilir liderliğin etkililiğini oluşturmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006b). Çünkü önceki liderin bıraktığını alıp, liderliğe devam eden sonraki lider, önceki liderin yaptıklarını geliştirip daha ileri seviye getirerek, kendisinden sonraki lidere teslim etmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlikte, liderlik sonraki lidere aktarılıp hep bu şekilde liderlik gelişmektedir (Gray, 2005). Okul liderliğinde böyle bir liderlik aktarımı henüz düzgün bir planlamada yapılamamaktadır (Hargreaves ve Fink, 2003a). Eğer güçlü ve kalıcı sürdürülebilir liderlik gerçekleştirilmek isteniyorsa gerçekçi ve temel değerlere bağlı olunması gerekmektedir (Degenhardt ve Duignan, 2010). Temel değerlere ve ahlaki değerlere göre hareket ediliyorsa, liderin varlığı, örgütün yaşaması için önemli olmaktadır (Duignan ve Cannon, 2011).

c. Genişlik: Sürdürülebilir liderlik tek başına yapılan bir liderlik modeli değildir. Sürdürülebilir liderlik yayılımcı olup, devam etmesinde diğer bireylerinde liderlik etmesi önemlidir. Sürdürülebilir lider örgütü oluşturan bireylerle iletişim halinde olup alınacak kararlarda onların da katılımını sağlamalıdır. Lider bireyleri etkilerken, bireylerin de lideri etkilemesi önemli olmaktadır. Sürdürülebilir lider çalışanların fikirlerini alıp, uygulamaya koymalıdır. Başarılı bir sürdürülebilir lider örgütteki herkesle karşılıklı bir iletişim ağı kurar ve yapılacaklar hakkında bilgi verirken, onların kararlarını almaya önem gösterir. Burada dağıtılmış liderlik örneği bulunmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006b; Brown, 2001).

Sürdürülebilir liderlik sadece okulda bulunan personel ve öğrenci ile kısıtlı değildir. Ayrıca vizyonun, gelişimin gelişmesi ve dış paydaşlar arası ilişkilerinde genişlemesi demektir (Davies, 2006).

d. Adalet: Adalet ilkesi ile sürdürülebilirlik sadece liderin içinde bulunduğu örgüt veya okul için olamaz. Lider kendi bulunduğu örgüt içinde adaleti sağladığı gibi bunun sürdürülebilir olması içinde çevresinde bulunan diğer kurumlarda da adaletin sağlanması için çalışmalıdır. Sürdürülebilir lider gerekli olan bilgi ve kaynakları başka okul ve okul paydaşları ile paylaşabilmelidir. Lider kendi okulunun gelişimini sağlarken ayrıca çevre okulların ve içinde bulunduğu toplumun da gelişiminden sorumludur. Sürdürülebilir liderlik sosyal bir yapı olduğu için merkezi anlayışa sahip değildir. Kurumunun ihtiyaçlarını gerekli şekilde karşılarken başka kurumlarla da irtibata geçerek onlarla bilgi ve kaynak paylaşımında bulunmalıdır (Hargreaves ve Fink., 2006a; Hargreaves ve Fink, 2006b).

e. Çeşitlilik: Sürdürülebilir liderlikte örgütü oluşturan bireylerin yetenekleri ve becerileri bilinmektedir. Örgütü oluşturan bireylerin farklılıkları ile farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Okullar içinde durum aynı olup, öğrenci farklılıklarına göre öğrenme ortamları hazırlanmaktadır. Okul liderleri de kendi paydaşlarının ihtiyaçlarını farkedip, onları karşılamak için çaba harcarlar. Böylece örgüt içinde ortak bir kültür oluşturulmuş olur (Harris, 2004; Fink vd., 2004). Okul lideri öğrenme ortamlarını yaratmakta ve süreçlerinin oluşturulmasında sorumluluk almaktadır. Okulda personeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyip, ona göre bunların giderilmesi okul liderinin görevidir (Fink vd., 2004). Okullarda farklı din, dil, ırk ve bireysel farklılıklardan oluşan insanlar bulunmaktadır. Yönetici bu farklılıklardan oluşan demografik özelliklerin farkına varıp, bunları anlama konusunda dikkatli olması gerekmektedir. Bu farklılıklar örgüt içinde farklı kültürlerin oluşmasına sebep olmaktadır. Ortak bir örgüt kültürü oluşturmak için de çalışanların ortak bir paydada buluşturulması, iletişim ve etkileşimin kurulması örgütsel sürdürülebilirlik açısından önemli olmaktadır (Çiçeklioğlu, 2022). Örgütlerde belli bir standart düzenin hazırlanması da örgüt çeşitliliğinin kalitesini düşürür, yöneticinin sahip olduğu yetenek ve potansiyelini ortaya çıkarmasında engel yaratabilir (Hargreaves ve Fink, 2006b).

f. Beceriklilik: Lider, örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli şekilde kullanırsa, sürdürülebilir lider bu kaynakların yenilenmesini de sağlamaktadır. Lider eğer insan ve para kaynaklarını dikkatli şekilde kullanıp, koruyabilirse, malzeme ve insan kaynağını da korumuş olacaktır. Sürdürülebilir lider kendisini enerjik ve canlı hissederse başarıları daha da artacaktır. Beceriklilik ilkesi ile liderlerin başarılı olunmasından bahsedilmektedir. Örgüt içinde güven, enerji ve bağlılık gibi duygular eğer

geliştirilirse, lider becerisi hakkında kendini göstermiş olacaktır (Hargreaves ve Fink, 2006b).

g. Koruma: Koruma ilkesi ile bahsedilen geçmişten ders çıkarılıp geleceğe yönelik hareket etmektir. Lider geçmişe önem verip, geçmişten ders çıkarıp ve geleceğe yönelik şekil vermektedir. Değişimin getirdiği koatık ortamlarda sürdürülebilir liderlik, uzun vadede hedeflerini koruma ve yenileme açısından dikkatlidir. Bunun içinde sürdürülebilir lider, geçmişin en iyi deneyimlerinden faydalanmayı amaçlar. Sürdürülebilir lider, örgütün başarısını arttırmakda ve eldeki başarıyı koruma amacıyla olmaktadır (Hargreaves ve Fink, 2006b).

2.6.2. Davies'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Davies'in sürdürülebilir liderlik modelinde etik değerler çerçeve içerisinde uzun vadeli olarak herkesin erişebileceği başarıdan bahsetmektedir. Bu liderlik modelinde Davies'in (2007) dokuz anahtar faktörü bulunduran ilkeleri bulunmaktadır. Bunlar:

- a. Örgüt kısa ve uzun vadeli olarak amaçlarını dengelemelidir.
- b. Sadece süreç odaklı çıktılar üzerinde durmamaktadır. Ayrıca sonuçlarda ölçülmektedir.
- c. Sürekli olarak geliştirme ve iyileştirme isteğinde olunmalıdır.
- d. Stratejik zamanlama ve stratejik olarak vazgeçmeyi uygulayabilmek.
- e. Sadece planlamaları değil ayrıca süreçler üzerinden de düşünmek gereklidir.
- f. Potansiyelin geliştirilmesi ve örgüt ortaklarının da katılımını sağlamak gereklidir.
- g. Ölçüt olarak stratejik başarı ve standartların geliştirilmesi önemlidir.
- h. Sürdürülebilirliğin kurulması ve devam ettirilmesi önemlidir.
- ı. Mesleki irade ve alçakgönüllülikle sürdürülebilir liderliği uzun vadedeye yaymak önemlidir.

Örgütler ekonomik açıdan getirilerlerinden çok daha fazlasını düşünmesi gerekmektedir. Örgütler uzun vadeli olarak kendilerini düşünmelidir. Ancak bunların gerçekleşmesi için paydaşların ortak değerler oluşturması gerekmektedir. Tüm bunlar için de örgütte sürdürülebilirlik önemli olmaktadır (McCann ve Sweet, 2014).

2.6.3. Lambert'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Lambert'in sürdürülebilir liderlik modeli altı boyuttan oluşmaktadır. Bu model eğitim kurumlarını incelemiştir. Bu boyutlar (Lambert, 2011):

- a. **Personel Kapasitesi Oluşturma:** Örgüt çalışanlarının liderlik ve yönetim konularında potansiyellerini göstermeleri ve performanslarını geliştirmeleri açısından fırsatlar yaratmaktır.

b. Stratejik Dağıtım: Örgütün değişik düzeylerinde çalışan bireylerin sürdürülebilirlik konusunda iyileştirilmeleri ile liderlik konusunda geliştirmektir.

c. Birleştirme: Örgütte ihtiyaçlar dahilinde stratejiler geliştirilir. Örgüt ihtiyaç duyulan hedeflerin gerçekleştirilmesi için örgütün çevresi ile işbirliğinde bulunmaktır.

d. Kısa Vadeli Hedeflerden Uzun Vadeli Hedeflere Ulaşmak: Sürdürülebilir lider kısa vadeli hedeflerden yola çıkarak uzun vadeli hedeflere yönelim gösterip, ikisi arasında sinerji yaratmaktır.

e. Çeşitlilik: Örgütün doğasında olan çeşitlilikten öğrenme, kapsayıcılığı sağlama ve sosyal ilişki oluşturmaktır.

f. Koruma: Geçmişin iyi örneklerinden ders çıkarıp gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakmaktır.

2.6.4. Fullan'ın Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Fullan'ın sürdürülebilir liderlik modeli sekiz bileşenden oluşmaktadır. Bunlar (Fullan, 2005a):

- a. Kamu alanında sunulan hizmetin ahlaki temellere göre yapılması.
- b. Bütün düzeylerde içerikte olan değişimlerde bağlılığı esas almak.
- c. İletişimi güçlü tutarak yan alanlarda potansiyel güç oluşturmak.
- d. Hiyerarşide akıllı şekilde hesap verilebilirliği sağlamak.
- e. Derin öğrenmeyi sağlamak.
- f. Kısa ve uzun vadeli sonuçlar için garanti vermek.
- g. Liderin örgüt çalışanlarını yükseltmesi.
- h. Döngüsel şekilde örgütte enerji oluşturmak.

Yukarıda belirtilen sekiz bileşen Browne-Ferrigno vd., (2006) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

a. Kamu Alanında Sunulan Hizmetin Ahlaki Temellere Göre Yapılması: Her okula ulaşp tüm öğrenciye fırsatları sunup, kişisel sosyal becerileri açısından gelişmelerini sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin adalet duygularını geliştirmek, başarı seviyesini yükseltmek, öğrenmelerinde oluşan açıkları kapatmak, okul ve çevre ilişkilerini geliştirmeyi amaçlar.

b. Bütün Düzeylerde İçerikte Olan Değişimlerde Bağlılığı Esas Almak: Öncelikle her düzeyde olan eğitim liderleri için ortak ahlaki amaç oluşturmak gerekmektedir. Eğitim hedeflerinde sadece başarı odaklı olmak ve bazı değişiklikleri yapmak yeterli değildir. Her seviye arasında etkileşimi sağlayarak, sürekli olacak şekilde yeniliği yaratmak gerekmektedir.

c. İletişimi Güçlü Tutarak Yan Alanlarda Potansiyel Güç Oluşturmak:

Paydaşlar arasında işbirliğini sağlamak ve potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak gerekmektedir. Aynı görüşte olan bireylerin geleceği ile benzer görüşleri paylaşan ağlar yeniliğini geliştirerek sinerji yaratmak ister.

d. Hiyerarşide Akıllı Şekilde Hesap Verilebilirliği Sağlamak:

Örgütlerde değişimler genelde sorunlar yaratmaktadır. Bu değişimler örgüt bireyelerine anlatılmalı ve sorunlar çözümlenmelidir. Oluşan sorunların anlatılması, tanımlanması ve örgüt hiyerarşisinde iletişimde netliğin sağlanması önemlidir.

e. Derin Öğrenmeyi Sağlamak:

Örgütlerde derin öğrenmeyi sağlamak için problem çözme, uyarılma, daimi şekilde iyileştirme ve yeniliği sağlayan sistemlerin oluşturulması gerekmektedir. Problem çözme vasıtasıyla derinlemesine öğrenme her seviye arasında etkileşimi sağlamaktadır. Yenilikleri sürekli ve hızlı şekilde takip etmekle birlikte beraberinde riskleri de getirmektedir. Başlarda yenilikleri sürekli takip etmek beraberinde başarısızlığı da getirmektedir. Ama başarıya ulaşmak için başlarda risk almak ve başarısızlığa uğramak gerekmektedir.

f. Kısa ve Uzun Vadeli Sonuçlar İçin Garanti Vermek:

Yenilik için örgütün kısa ve uzun vadeli sonuçlarını bilmek gerekmektedir. Eğitimde değişimlere liderlik edenlerin yükselen hedefleri bilmeli ve ani oluşabilecek sonuçlar için gerekli önlemleri alması gerekmektedir. Sadece kısa vadeli hedefler, örgüt açısından sıkıntılar yaratabilir.

g. Liderin Örgüt Çalışanlarını Yükseltmesi:

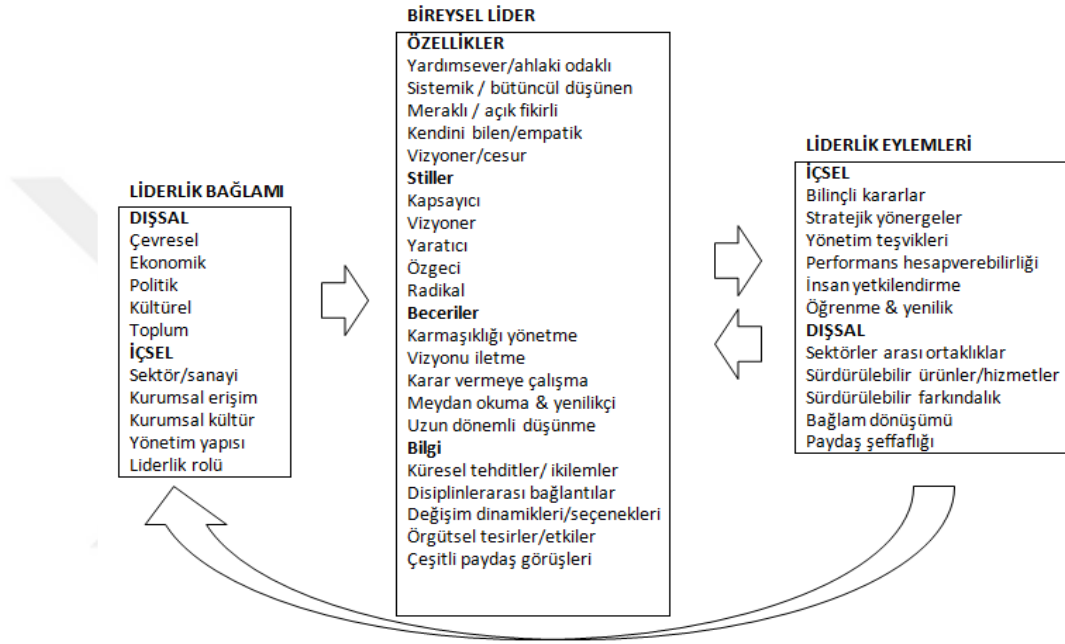
Örgütlerde sadece bir tane sürdürülebilir lider olmamalıdır. Yeniliklerin sürdürülebilmesi için örgütün tüm seviyesine liderler gerekmektedir. Örgütlerde yeniliklerin yapıldığı ilk başlarda yenilik ajanları etkili şekilde çalışmalıdır. Örgütte ki yenilikler için örgütün her seviyesinde bulunan liderler topluca çaba harcamalıdır.

h. Döngüsel Şekilde Örgütte Enerji Oluşturmak:

Örgütlerin değişim zamanlarında iki aşama yaşanmaktadır. Bunlar, değişimlerin yoğun olduğu dönem ve istikrar yaratma dönemleri vardır. Bu iki dönem arasında denge oluşturmak önemli olup, bu dönemde örgütlerde döngüsel değişimin sürdürülmesi önemli görülmektedir. Yeniliklerin kabullenilmesi için harcanan enerji ile işgören performansı genelde belli seviyelerde kalmaktadır. Fazlaca oluşturulan girişim yükü ile hüsrana uğrama, sinir ve nefret gibi duygular başarıyı engelleme yolunda karışıklığa neden olmaktadır. İstikrarlı olunandönemlerde ise başarılar, yeni prosedürler kutlanır, uygulamalar kurum kültürü haline gelir ve böylece ilerleme gerçekleşir.

2.6.5. Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Cambridge sürdürülebilir liderlik modeline göre liderlik alanyazını incelenmiş ve tecrübeli araştırmacılarla yapılan görüşmeler sonucun sürdürülebilir liderlik kendi başına bağımsız bir liderlik okulu olmadığını öne sürmüşlerdir. Sürdürülebilir liderlik, diğer liderlik özelliklerinin karışımı olduğunu ileri sürmüş ve ona göre bu model oluşturulmuştur. Bu model üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (Visser ve Courtice, 2011) Şekil 10'da Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli'nde aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 5 Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Visser ve Courtice, 2011, s:4).

Şekil 5'e bakıldığında bu liderlik modeli üç başlık altında incelenmiştir. Her başlık kendi içinde de ayrı kategorilere ayrılmıştır. Liderlik bağlamı, dışsal ve içsel olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Dışsal durumlar, ekonomik, çevresel, siyasal, toplumsal ve kültürel olurken; içsel durumlar, örgütsel kültür, örgütsel erişim, yönetim yapısı, liderlik rolü ve sektör sanayi olarak incelenmiştir.

Bireysel liderlik; liderlik özellikleri, liderlik stilleri, liderlik becerileri ve liderin bilgisi olarak dört kategoriden oluşmaktadır. Bireysel özellikler olarak; bireylerin refahını sağlarken ahlaki değerlere bağlı kalmak, sistemdeki bir aksaklığın sistemin tümüne yansıdığını farketmek, farklı görüşlere açık olmak, içten, yaratıcı, iyimser ve yüksek duygusal zekaya sahip olmak gibi özellikler bulunmaktadır. Liderlik stilleri; yenilikçi, kapsayıcı, değişimlere açık ve vizyonerdir. Örgüt için sadakati sağlamak için iletişime, işbirlikliğine önem verir. Katılımı desteklerken akran koçluğunu sağlayıp, demokratik ortam hazırlamaktadır. Bireylerin kişisel

çıkarlarda bulunmamaları için onları güdülemektedir. Örgütte oluşan karışıklıkların çözümünde liderin becerisi önemli olmaktadır. Örgütte vizyon oluşturup, örgüt üyelerine bu süreçlere katılımı sağlayıp, kararlara katılma aşamasında imkan tanımaktadır. Oluşan sorunlara karşı yenilikçi düşünme tarzları ile uzun vadeli çözüm yolları bulmaktadır. Liderin bilgisi; lider örgüt içi çevreyi tanıdığı gibi örgütün dış çevresini de tanınması önemlidir. Örgütün içinde bulunduğu toplumsal yapının bilinmesi ile küresel anlamda değişimlere yönelik bilgiye hakim olmak önemlidir. Liderlik eylemleri; içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. İçsel eylemler; stratejik yönergeler, bilinçli kararlar, insan yetkilendirme, yönetimsel teşvikler, performans sorumluluğu ve yenilik öğrenme olarak kategorize edilmiştir. Dışsal eylemler; sürdürülebilir ürün hizmet, sektörler arası işbirliği, paydaş şeffaflığı, sürdürülebilir farkındalık ve bağlam dönüşümü olarak kategorize edilmektedir (Visser ve Courtice, 2011).

Bu sayılan liderlik özellikleri tek başına bir anlam ifade etmemekle birlikte bu özelliklerin hepsinin bir arada olup, ancak bu şekilde sürdürülebilir liderlik özelliklerinin sergileneceği belirtilmektedir (Çiçeklioğlu, 2022).

2.6.6. Avery ve Bergsteiner'in Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Bal Arısı ve Çekirge Yaklaşımı)

Avery ve Bengsteiner'nin (2005) sürdürülebilir liderlik modeli (bal arısı ve çekirge yaklaşımı) Avrupa'da yapılmış olup, 13 firmada uygulanıp, 19 adet liderlik uygulaması ortaya çıkmıştır. Avery ve Bergsteiner tarafından sonraki dönemlerde dört unsur daha ilave edilmiştir. Böylece örgütlerin ekonomik, sosyal ve çevre bakımından gelişmelerini sağlayacak 23 uygulama daha ortaya çıkarılmıştır. Bu liderlik modelinin açıklamasını "bal arısı ve çekirge yaklaşımı" olarak ifade etmiştir. Bal arısının davranışlarına bakılarak uzun vadeli olarak kar amacı ve sürdürülebilir davranış örnek alınmaya çalışılmıştır. Çekirge davranışı ile kısa vadeli olarak kar amacı, sürdürülebilir olmayan davranış örnek alınmıştır. Fakat bu çekirge yaklaşımı uzun vadede örgüte zarar vermektedir. Bal arısı çalışkan, üretken, ekosisteme yararlı, işbirlikçi olup, çiçekleri, yeşil alanları temsil etmektedir. Çekirge ise, doğadaki bitkilere zarar veren, yıkıcı, kıtlık dönemlerinde ortaya çıkan, açlık ve felaket dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Avery ve Bergsteiner bu bal arısı ve çekirge örneğinden yola çıkarak örgütler için farklı iki tip liderlik modeli ortaya çıkarmıştır. Örgütlerde bal arısı örneğindeki gibi liderlik modeli, örgüt için sürdürülebilir ve uzun vadeli kar sağlarken çekirge örneğindeki gibi liderlik modeli, örgüte zarar verip, sürdürülebilir olmayan davranışların ortaya çıkmasına ve kısa vadeli kar amacı sağlamaktadır (Avery ve Bengsteiner, 2010; Kantabutra ve Sanatun, 2013; Avery ve Bengsteiner, 2011a). Bal arısı liderliği, liderin karar verme aşamasında uzun vadeli olarak düşünmesi, bireylere değer

vermesi ve yeniliği takip ederek bunu gerçekleştirmesi, işgücü içerisinde nitelik, sadakat ve bağlılığın olması, kaliteli hizmet ve çözüm önerileri geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Avery ve Bengsteiner, 2011b).

Avery ve Bengsteiner'in (2010) geliştirdiği "bal arısı ve çekirge yaklaşımı" Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

Liderlik için bal arısı ve çekirge yaklaşım uygulamaları

Liderlik Unsurları	Bal Arısı Felsefesi (Sürdürülebilir Liderlik)	Çekirge Felsefesi
Örgütsel Uygulamalar		
İnsan geliştirme	Daimi olarak gelişim	Herkes gelişimden faydalanamaz
İşçi ve işveren ilişkisi	İşbirliği sağlar	Rekabetçi anlayış vardır
Personel sağlamak	Her kademede uzun vade- meli olarak işe önem vermek	Personel devir hızı oldukça fazladır
Örgütte yedekleme	Örgüt içi terfi önemlidir	Atamaları dışarıdan alır
Çalışana önem vermek	Çalışanın rahatına değer verir	İnsana yapılan yatırımı maliyet olarak değerlendirir
CEO ve üst takım	Üst düzey takımın basın- da konuşmacı olarak CEO bulunur.	CEO herşey olarak görülür, kararları vermektedir
Etik davranışlar	Doğru iş yapmak temel değerdir	Alınan risk, tartışılabilir ve kararsız olarak kalmaktadır
Kısa ve uzun vadeli Görüş	Uzun vadeli görüş var	Kısa vadeli kâr ve görüş var
Örgütsel değişim	Değişimler düşünülür	Değişim hızlı gelişir ve Geçicidir
Finasal piyasa Oryantasyonu	Azami bağımsızlık vardır	Sadece yönetici iradesi vardır
Çevresel sorumluluk	Çevreyi korur	Çevreden aşırı faydalanır
Kurumsal sosyal Sorumluluk	Toplum ve insan önemlidir	Toplum ve insan düşünülmez
Örgüt paydaşları	Örgüt paydaşları Önemlidir	Önemli olan hissedarlardır
Vizyonun rolü	Vizyon temel araçtır	Vizyon önemli araç değildir
Karar vermek	Anlaşmalı olup akta- Rılır	Merkeziyetçi yapıdadır
Öz yönetim	Kişiler genelde kendini yönetir	Yönetimi, yönetici yapmak- tadır
Takım uyumu	Takımlar büyük olup sorumluluk alırlar	Takımlarda merkezi yönetim vardır ve sınırlıdır
Kültür	Yetki devretmede cesaretlidir	Kısa vadeli sonuçlara odak- lanmak dışında zayıftır
Bilgiyi paylaşmak ve saklamak	Örgüt içinde yer alır	Sınırlı olarak bulunur
Güven	İyi niyetli ilişkilerde güven vardır	Sıkı kontrol var güven azdır

Kaynak: Avery ve Bengsteiner (2010).

Tablo 7 (devamı)

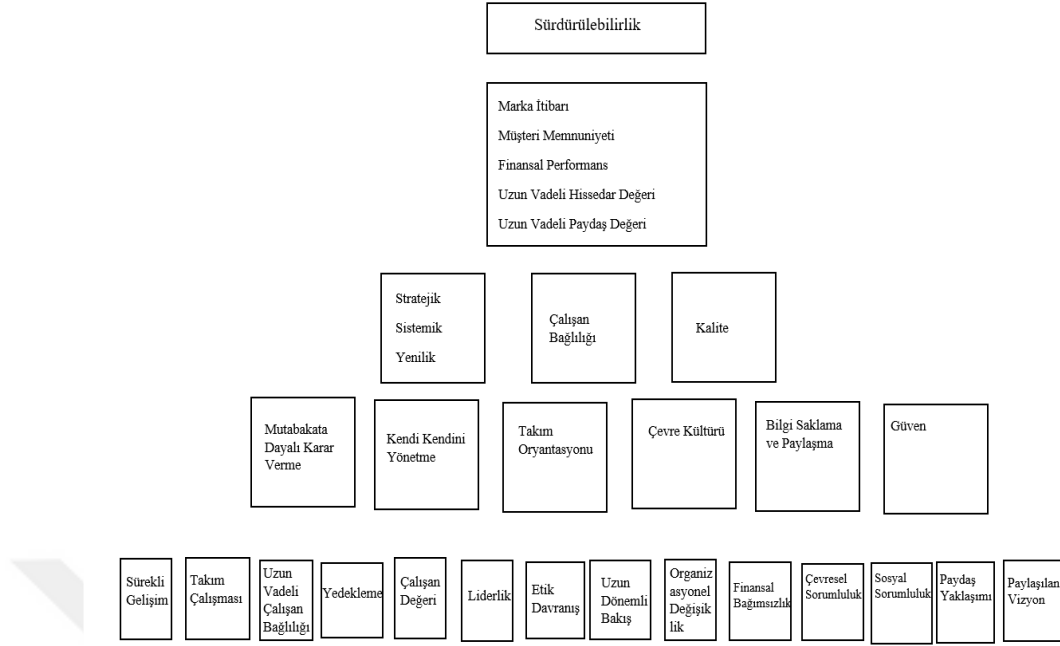
Liderlik için bal arısı ve çekirge yaklaşım uygulamaları

Liderlik Unsurları	Bal Arısı Felsefesi (Sürdürülebilir Liderlik)	Çekirge Felsefesi
Örgütsel Uygulamalar		
Yenilik	Her düzeyde güçlü güçlü yenilik vardır	Sınırlı yenilik var uzmanlık satın alınır
Personel sözleşmesi	Değerler duygusal anlam- dan personel sorumluluğu- nu taşır	Personel maddi ödülle güdü- lenir, duygusal sözleşme yok
Kalite	Kalite örgütte önemli	Kalite kontrol edilmektedir

Kaynak: Avery ve Bengsteiner (2010).

Tablo 7’de Avery ve Bengsteiner’ne (2010) göre bunlardan ilk 14 maddesi ilgili olan uygulamalar örgüte yönelik olan maddelerdir. Bunlar; bireylerin geliştirilmesi ve eğitimi, işveren-işçi işbirliğini sağlamak için faaliyetlerde bulunmak, insan kaynaklarını faydası için insan yedeklemesi yapmak, işgörenin refahı için değer vermek, liderin takımda nasıl bir lider olduğuna karar vermek, işlerin düzgün yapılması için etik davranmak, uzun vadeli bakış açısı geliştirmek, örgütsel değişim için güvenli hareket etmek, çevreyi korumak için dikkat etmek, toplumsal hizmet için sosyal açıdan sorumlu davranmak, paydaş hakkının korunması ve örgüt stratejisi ile vizyonun uyuşması şeklindedir. Bu uygulamaların 15. ve 20. maddeleri üst düzey uygulamalarla ilgilidir. Bunlar; işgörenlerin karar sürecine katılması, öz yönetimini sağlayan çalışanlar yaratmak, sadakatin olduğu örgüt kültürü oluşturmak, bilginin örgütün her yerine ulaşmasını sağlamak, takım gücünden faydalanmak şeklindedir. Bu uygulamaların 21. ve 23. maddeleri performansla ilgili uygulamalardır. Bunlar; güçlü, sistemli ve stratejik yeniliklerin örgüt içinde yerleşmesi, insana değer veren iş sözleşmelerinin yapılması, örgüt içinde kalite standartını sağlamak şeklindedir. Bu tabloda yer alan toplam 23 madde örgütsel performansın çıktısıdır.

Avery ve Bengsteiner’e (2011) göre liderlikte bal arısı ve çekirge yaklaşımı olarak 23 liderlik uygulaması piramit şeklinde oluşturulmuştur (Guttermann, 2020: 22). Şekil 6’da 23 maddeden oluşan örgüt uygulama piramiti yer almaktadır.



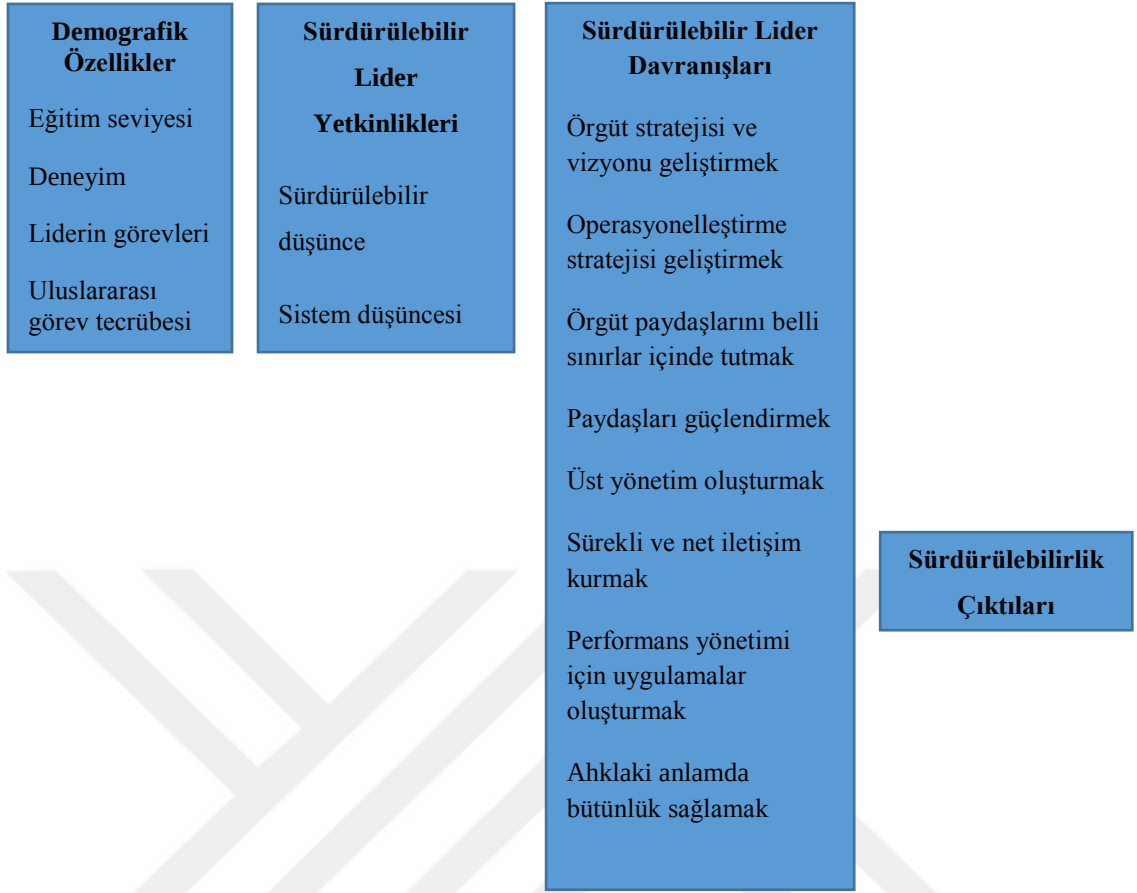
Şekil 6 Sürdürülebilir Liderlik Piramiti (Avery ve Bengsteiner, 2011b, s.8).

Şekil 6’da piramitin en üst noktasında bir önceki sıralamadan farklı olarak performans çıktıları bulunmaktadır. Bahsedilen performans çıktıları aşağıda verilmiştir (Avery ve Bengsteiner, 2011):

- a. Marka itibarı.
- b. Müşteri memnuniyeti.
- c. Finansal performans.
- d. Uzun vadeli paydaş değeri.
- e. Uzun vadeli ortaklık değeri.

2.6.7. Russel Reynolds Sürdürülebilir Liderlik Modeli

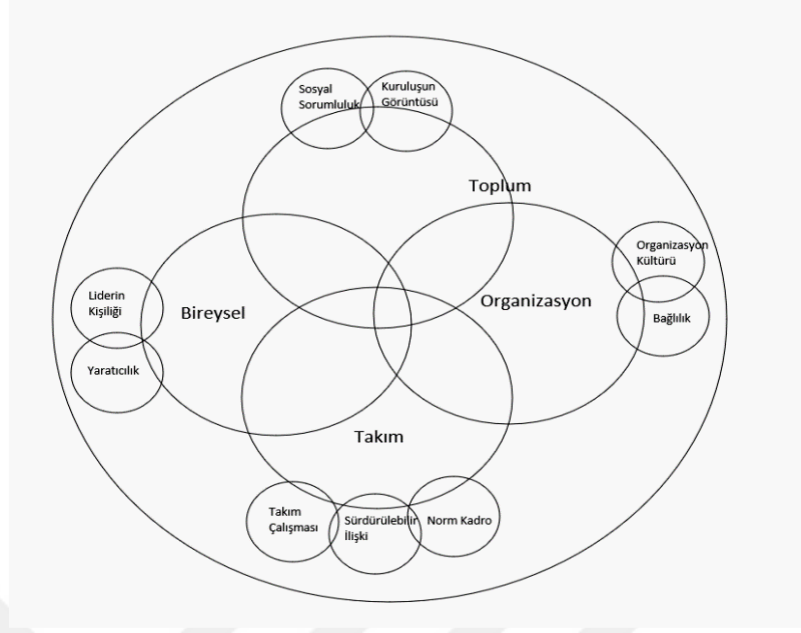
Russel Reynolds’ın sürdürülebilir liderlik modeli, örgütlerin uzun dönemli kazanımları sonucu strateji oluşturma, ekonomik, çevresel ve sosyal gücü elde etmesi olarak tanımlanmaktadır. Şekil 7’de Russel Reynolds liderlik modelinin, model ve sonuçları gösterilmektedir (Haan vd., 2015).



Şekil 7 Russel Reynolds Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Hann vd., 2015).

2.6.8. Šimanskienė ve Župerkienė' nin Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Šimanskienė ve Župerkienėnin (2014) sürdürülebilir liderlik modelinde; bireysel, takım, örgüt ve toplum olarak dört temel alanda incelemiştir. Alanlar kendi içlerinde ayrı boyutlara sahiptir. Bunlar Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8 Šimanskienė ve Župerkienė' nin Sürdürülebilir Liderlik Modeli (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

Šimanskienė ve Župerkienė' nin sürdürülebilir liderlik modeli ilk olarak bireysel seviyeden itibaren başlamaktadır. Bu modelde özellikle sürdürülebilir liderlik modelince beklenen liderlik özellikleri ortaya konulmaktadır. Bu liderlik modelinin temelinde bireysel farklılıklar önemli olmaktadır. Bu liderlik modelinde liderler, örgütün istikrarlı ilerleyişini garanti altına almak zorundadır. Örgütün uzun vadeli olarak varlığını güvence altına alması, çalışanların güdülenmesi, örgüt üretiminin artırılması ve korunması için farklı görüşlere ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece örgütün zorlukları ile başa çıkılabilir. Bu modelin diğer aşamasında; takım için nitelikli işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışanların hepsi sürdürülebilir eğitim aşamasından geçmekte olup, sürdürülebilir ilişkiler içinde olmak zorundadır. Daha sonraki aşamada ise sürdürülebilir fikirleri ortaya çıkarmak, örgütsel bağlılığı arttırmak için örgütsel kültür veya kurumsal düzey gelmektedir. Örgütlerde sadece bireysel düzeyde ihtiyaçları karşılamak önemli değildir. Ayrıca sosyal temelli olan ihtiyaçların karşılanması da önemli olup, bu modelin en son boyutu da toplumu oluşturmaktır (Šimanskienė ve Župerkienė, 2014).

2.6.9. Goolamally ve Ahmad'ın Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Goolamally ve Ahmad'ın sürdürülebilir liderlik modelinde beş önemli özellik yer almaktadır. Bunlar (Goolamally ve Ahmad, 2014):

a. Dürüst ve Alçakgönüllü Olmak: Güvenilir bir liderde dürüstlük ve samimiyet bulunmaktadır. Sözleri ve eylemleri tutarlı olup, adaletli yönleri ön plandadır. Lider alçak

gönüllü, bencil olmayan, kibar ve saygılı olmak gibi özelliklerine sahiptir (Goolamally ve Ahmad, 2014). Lider, örgüt çalışanlarıyla saygılı, adaletli, uyumlu ve dürüst davranışlar içindedirler (Fleishman ve Harris, 1962).

b. İleri Görüşlü Olmak: Liderler, örgüt içinde çalışanların potansiyeli bilerek onlara yön belirler, güdüler ve örgütte paylaşılan bir vizyon yaratırlar. Bu durumda örgütün gelişmesini sağlamaktadır. İleriyi görebilen lider örgüt çalışanlarında bir vizyon oluşturur. Oluşturulan bu vizyonda değer vermek ve güven varsa örgütün sürdürülmesinde önemli rol almaktadır. İleri görüşlülüğün stratejik dönüşüm oluşturma ve zihinsel motivasyon oluşturma olmak üzere iki özelliği bulunmaktadır.

c. İlham Verici Olmak ve Destekleyici Motivasyon Sağlamak: Lider örgüt üyelerinin anlayışını bilerek ona göre nasıl bir vizyon ile onları bağlayabileceğini bilmektedir. Burada liderin örgüt üyelerini iyi tanıması önemli olup bu şekilde örgüt üyelerini çalışmak adına güdüleyebilmektedir.

d. Yetkin Olmak: Lider yetkinliğinin üç alt özelliği bulunmaktadır. Bunlar; iş yetkinliği, duygusal yetkinlik ve manevi yetkinliktir. Lider iş yetkinliğini kullanarak çalışanların gelişmesini sağlar ve liderlik için gerekli olan yönetim tekniklerini etkili bir şekilde kullanır. Lider duygusal yetkinliği sayesinde kişiler üzerindeki duyguları kontrol altında tutmasını bilir. Örgüt çalışanları ile sıcak bağlar geliştirebilir, bireylerin farklılıklarına göre ihtiyaçlarını gözetebilir. Liderin manevi yetkinliği ise, liderin çalışma hayatı içinde zihinsel ve ruhsal anlamda duygularını bir araya getirme becerisi diye tanımlanmaktadır.

e. Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireyin harekete geçmesi ve örgütün hedefe ulaşmasını sağlamak için örgütlenmek olarak tanımlanmaktadır. Bu özelliğe sahip lider, kendinin farkındadır ve yeteneklerini bilir. Lider kendisini bildiği gibi örgüt çalışanlarının da yeteneklerini bilip, ona göre hareket eder. Lider örgüt çalışanlarının başarısından dolayı onları takdir etmesi gerektiğinin farkındadır.

2.7. Okullarda Sürdürülebilir Eğitim Liderliği

21. yy'la birlikte eğitim alanında liderliğe daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Böylece eğitim alanında nitelikli liderlere gereksinim duyulurken çıktıları olan öğrenciler üzerinde de etkisinin önemli olduğu belirtilmiştir. Etkili liderlerin, nitelikli eğitimin var olması için gerekli olduğu görülmüştür (Bush, 2008). Eğitimde sürdürülebilir liderlik, okuldaki herkesin birlikte çalışma, hareket etme gibi ortak paylaşımları bulunmaktadır (Uğurlu, 2020).

Sürdürülebilirlik kavramı ve eğitim konusu beraber incelendiğinde bu iki kavram alanyazında genelde “kalkınma” kavramı ile beraber ele alındığı görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında sürdürülebilirlik için çevresel eğitim, sürdürülebilirlik için eğitim ya da sürdürülebilir eğitim olarak geçtiğini görmekteyiz. Aslında genelde raporlarda “sürdürülebilir kalkınma için eğitim” olarak geçtiğini görmekteyiz (Yang vd., 2010).

Sürdürülebilirlik, eğitim konusunda önemli olup, liderlerin rolleri üzerinde büyük etkiye sahiptir. Genel olarak fakir ailelerin çocukları, zengin ailelerin çocuklarına göre okula gitme oranları düşüktür. Her ne kadar son yıllara göre temel eğitim için okula giden çocuk sayısında artış olsa da çocukların eğitime eşit şartlarda ulaşmaları konusunda hala sıkıntılar bulunmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi okul müdürlerinin okullardaki görevi, dezavantajlı öğrencilerin korunup, onlar adına fırsat eşitliğini yaratmasıdır (UNDP, 2015; Demirbilek ve Çetin, 2021).

Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim ile insanlara sürdürülebilir kalkınma bilincini yerleştirip, sonrasında bireylerin mantıklı, analitik, eleştirel düşünceleri için harekete geçmesi sağlanmaktadır. Böylece bireylere geleceği kestirme, yorumlayabilme, analiz etme ve karar verebilme yeteneğini kazandırıp, katılımcı öğrenme becerisinin gelişmesini sağlamaktadır (UNESCO, 2014). Günümüz eğitim anlayışında tek tip dünya, birlikte yaşam ve dünya vatandaşlığı gibi anlayışların olması gerektiği ileriye sürülmektedir (Morin, 2003). Buradan hareketle sürdürülebilir gelişme ve eğitim kavramlarının birbirini tamamlayan parçalar olduğunu görmekteyiz. Sürdürülebilirlik ve eğitim kavramları birlikte ele alınıp, alanyazında bu konuda birçok çalışma görülmektedir. Bunlar; çevre eğitimi, sürdürülebilirlik eğitimi, çevre için eğitim, doğa eğitimi, sürdürülebilirlik için eğitim, ekolojik öğrenme, yeşil pedagoji vb. kavramlar görülmektedir. Sonuç olarak bu kavramlara bakıldığında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilirlik çerçevesinde gerçekleştirilmesi için toplumların bunun farkına varıp, ona göre hareket etmelerinde yol gösterici olduğu söylenmektedir (Öztürk, 2017).

Öğrenmenin sağlandığı okullarda belli kurallar çerçevesinde standart eğitim programı ve öğretim şekli gerçekleştirilmektedir. Bu belli standartlara dayalı eğitim sistemi ile eğitim rekabetçi bir pazarın içine girmektedir. Eğitimde düşük başarı veya başarısızlığı kabul etmek mümkün olmadığı için öğretmenler ve programlar daha kontrol edilir hale gelmiştir. Gerekirse lider değişir veya okul kapatılabilir. Burada amaç, hızlı bir şekilde değişimi yaratmak ve olan başarısızlığı hemen düzeltmektir (Hargreaves 2008; Rubin vd., 2011; Akt., Denkçi-Akkaş, 2023). Bu yüzden okulda lider, okulun başarısı ve hareket yönü üzerinde etkili güce sahiptir. Liderin bu gücü, onun yetenek ve becerilerine bağlı olarak

gelişir. Okulda liderin, okulu çok daha iyi seviyeye getirmesi için kendisinde olması gereken beş özellik bulundurulmalıdır. Bunlar (Goolamally vd., 2014):

- a.** Dürüst, ikeli ve alçakgönüllü olmak.
- b.** İleriyi görebilen, zihni motivasyonunu harekete geçiren özellikte olmak.
- c.** Esin kaynağı olmak, destek vermek ve etkileyici olmak.
- d.** Öz yeterliliğe sahip olmak.
- e.** Duygusal olma, karşı tarafı ruhsal anlamda anlama ve eylem odaklı olmak.

Davies'in sürdürülebilir liderlik modelinde dokuz ilke bulunmaktadır. Buna göre uzun vade sonrasında oluşan çıktılar, kısa vadede yapılan başarı testlerinin sonuçları ile belirlenemez. Burada önemli olan kısa ve uzun vadede olan hedefler arasında denge sağlamaktır. Buna göre Davies (2006) okulun öğrenme başarısını sürece bağlı olduğunu belirtir. Yalnız süreç planlı şekilde ilerlemelidir. Okulun çalışanlarında tutku ve heyecan önemli olup, bunlar sayesinde vizyon gelişmektedir. Okul üyeleri arasında bu yüzden iletişimin öneminden bahsedilmektedir (Davies, 2007).

Başarılı sürdürülebilir okul lideri, vizyon geliştirebilmelidir. İnsanlara önem verip, onları anlamaya çalışmalıdır. Okulda bulunan herkese yön verebilmeli, okulun gelişmesini sağlamalı ve öğrenme-öğretme programlarını başarılı şekilde uygulayabilmelidir (Leithwood vd., 2006).

Lambert'a (2011) göre sürdürülebilir liderlik tarzı altı boyuttan oluşmaktadır. Bu liderlik tarzı okullar üzerinden incelenmiştir. Buna göre "personel kapasitesi oluşturma" boyutu ile okul çalışanlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. "Stratejik dağıtım" boyutu ile okul çalışanlarının güçlendirilmesi, sürdürülebilir bir gelişimin sağlanması, liderlik yapabilmeleri için yönlendirilmeleri ve yetki devri amaçlanmıştır. "Birleştirme" boyutu ile okulun kendisi ve okulun dış çevresi ile iletişimde bulunarak, ihtiyaca yönelik öğretim planı hazırlamaktadır. "Kısa vadeli hedeflerden uzun vadeli hedef oluşturma" boyutuyla liderin okul hakkında olan kısa ve uzun vadeli düşünceleri üzerinde denge kurmasını sağlamaktadır. "Çeşitlilik" boyutuyla okul içinde farklılıkları ortadan kaldırarak eğitim ve öğretimde kapsayıcı olmayı hedeflemektedir. "Koruma" boyutuyla lider, okulun geçmişte yaşanan olumsuz deneyimleri değerlendirip, geleceğe yönelirken bunlardan ders çıkarılmasını sağlamaktadır. Böylece lider, geleceğe yönelik önlem almak için hazırlık yapmaktadır.

Sürdürülebilir okul lideri, okulun tüm paydaşlarının gelişmesini sağlamaktadır. Okul lideri okulda misyon ve vizyonu hazırlarken okuldaki bireylerden tutup, okulda bulunan herkesin birlikte ortak amaç etrafında toplanmasını sağlamaktadır. Böylece okul lideri okulda alınan ortak kararların onaylanmasını kolaylaştırırken, bireyler arasında da işbirliğini sağlamış olmaktadır. Tüm bunlar sonucunda da okulun kendisine ait bir kültür oluşmaktadır.

Lider okulda bulunan herkesten öğrenme topluluğu yaratmış olmaktadır. Bu şekilde de lider kendi sürdürülebilirliğini sağlamaktadır (Cook, 2014).

Okulda sürdürülebilir lider, uzun vadede öğrencilerin tutkulu olmasını sağlayarak, onların öğrenmeleri üzerinde kolaylaştırıcı etki yaratır. Okulda değişimlerin yaşandığı zamanlarda, zamanın etkili şekilde kullanılmasını ve değişimin yönetilmesini sağlar. Liderin okulda kurduğu doğru ekip ile herkesin katılımını gerçekleştirmektedir. Böylece okulda bulunan herkesin liderlik yapabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Okul lideri, öğrenci niteliğini arttırırken, öğrenme sürecine de aktif katılımını sağlar. Sürdürülebilirliği sağlayan okul lideri, okulda başarı kültürünü de yaratmış olmaktadır. Öğrencinin zorluk karşısında yılmamasını, bu sorunların altından kalkmasında yol göstericisi olan sürdürülebilir liderin kendisidir (Davies, 2007).

Sürdürülebilirlik, sistemin kaldığı yerden devam ettirilmesidir. Sürdürülebilir liderlik, örgüte ait değerleri telkin edici ve etkili bir biçimde devam ettirme yeteneğidir. Başka bir tanıma göre, sürdürülebilir liderlik, eğitimsel liderliğin iyileştirilmesi olup, şimdiki ve gelecek nesillere fayda sağlayarak, çevreye ve bireylere zarar vermeden, derin öğrenmelerin gerçekleşmesinin sağlanmasıdır (Hargreaves ve Fink, 2003a).

Etik açıdan hareket eden sürdürülebilir lider, okul içinde farkındalık yaratarak, sorunların üstesinden gelinmesini sağlar. Kişilerle olan sorunlar karşısında gerçekçi bakış açısıyla davranarak sorumlu tavır sergiler (Kociatkiewicz ve Kostera, 2012).

Sürdürülebilir lider, okul paydaşlarının liderlik süreçlerine katılımını sağlar. Liderlik sürecine katılan paydaşlar kendilerini önemsendiklerini görür ve örgüt içinde kendilerini güvenli hissederler. Böyle bir okul içinde öğrenmenin gerçekleştirilmesi sağlanmış olur (Cannon, 2011).

Okul liderleri, okula karşı uygun bir tutum sergilemelidir. Okulda yenilikler sağlanarak okulun gelişmesi ve kalitede iyileştirme amacını sağlamak için geleneksel yönetim yerine dönüşümcü liderlik rolünü sağlaması gerekmektedir. Lider, okulda bulunan herkesin okulla bütünleşmesini sağlamalı, ilham verici olmalı ve bireylerin gelişmelerine imkan tanımalıdır (Ferreira vd., 2006).

Sürdürülebilir eğitim liderliği sadece kendine yönelik değildir. Bütünleşme, işbirliği ile öğrenmeyi gerçekleştirendir. Eğitim süreci içerisinde öğrenmeyi engelleyecek olan tüm faktörlerden sakınmaya çalışır. Eğitimde araştırma ve uygulamaların yapılması için öğrenci ve öğretmenler adına yeni yollar geliştirir. Bireylerin ilerideki yaşlarda ortaya çıkacak yeteneklerini daha erken yaşlarda ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Hargreaves ve Fink, 2003b).

Eğitim ve öğretimin devam ettiği süreç içerisinde gerçekleşen reform hareketleri okulu her boyutta olumsuz yönde etkilemektedir. Sürekli olarak yapılan farklı denemeler, kısa vadeli hedefler, çabucak değişen politik kararlar öğrencilerin öğrenmeleri ve okul üzerinde zarar verici durumlara neden olmaktadır. Ayrıca toplumlar artık bilgi ekonomisi konusunda istekli olup, buna katılan birçok toplum vardır. Fakat bilgi ekonomileri ancak öğrenen toplumlar içinde bulunmaktadır. Bilgi ekonomisinin geliştiği toplumlarda bulunan bireyler ise sürekli şekilde ekonomik açıdan daha rahat durumda olup, çalışanlar kendilerini öğrenme ile geliştirip, sürekli olarak yenileşme kültürü içinde varlık gösterirler (Hargreaves ve Fink, 2007).

Tablo 8’de sürdürülebilir okul liderliğinin üç paradigması yer almaktadır (Gummerson, 2015).

Tablo 8

Sürdürülebilir liderliğin üç paradigması

Fullan (2005) Sürdürülebilirliğin 8 Bileşeni	Hargreaves ve Fink (2008) Sürdürülebilirliğin 7 Bileşeni	Davies (2007) Dokuz Anahtar Faktör
Kamu işlerini ahlaki amaca göre yapmak. Farklı değişik içeriklere bağlılık İletişim yoluyla farklı beceriler kazanmak	Derinlemesine sürdürülebilir liderlik yapmak Uzun süreli sürdürülebilir liderlik yapmak Sürdürülebilir liderliği genişleyecek şekilde yapmak	Çıktılar kadar sonuçları da ölçmek gereklidir Kısa ve uzun vade hedefler arasında denge kurmak Kağıda yazılmış planlardan çok süreçlere meslektaşları da dahil etmek
Hiyerarşik yapı içinde etiğe uygun hesap verilebilirlik sağlamak Derinlemesine öğrenme	Adil sürdürülebilir liderlik çevreye yararlı olur Sürdürülebilir liderlikte çeşitlilik, uyumda çeşitlilik yaratır	Sahip olunan tutku ile iyileştirme ve geliştirmeyi Liderin alçak gönüllü olması ile uzun vadeli liderlik kapasitesini yaratması
Kısa ve uzun vadeli sonuçlara bağlı kalmak Sistemli ve ardışık şekilde heyecan verici olmak	Sürdürülebilir lider madde ve insan kaynaklarını iyi yürütme becerisini gösterir Sürdürülebilir lider iyi bir gelecek için geçmiş başarılarından gurur duyar ve bunu korumaya çalışır.	Stratejik zaman ayarlama ile stratejik anlamda vazgeçmeyi bilmek Kapasitenin güçlendirilmesi ve katılımın sağlanması
Liderin örgütü ileri seviyeye taşıması		Stratejik başarının gelişmesini sağlamak Sürdürülebilirliğin yapısını oluşturmak

Kaynak: Gummerson (2015).

Tablo 8’e göre sürdürülebilir liderlikle ilgili beş ortak nokta bulunmaktadır. Bunlar (Gummerson, 2015):

- a. Eğitim için yapılan liderlik ahlaki amaçlar içinde yapılmalıdır.

b. Alınan kararlar stratejik odaklı olmalıdır. Çünkü alınan kararlar uzun vadede okul içi ve dışında bulunan paydaşlar için etkili olacaktır.

c. Okullarda bulunan yöneticiler; öğretmen, öğrenci, veli ve topluluklar yanında hükümetlerin içinde olduğu farklılıklardan oluşan, ortak yaşam alanlarının yapılarını anlaması önemlidir.

d. Eğitim lideri, sınırlı olan insan ve madde kaynaklarını tüketmeden, dikkatli şekilde kullanılmalıdır.

e. Eğitim lideri, öğrencilerin, öğretmenlerin ve çevrenin hayat boyu öğrenmelerini sağlamalıdır.

Sürdürülebilir liderlik için bugün ve gelecekte de geçerliliğini devam ettirecek bir liderlik modelidir denilebilir. Sürdürülebilirlik hayatımızda yer alan her konu için geçerlidir. Bu geçerlilik maddi kaynaklar, doğal kaynaklar, insan kaynağı gibi her konu için önemlidir diyebiliriz. Eğitim konusu içinde sürdürülebilirlik geçerlidir. Araştırmanın devamı sürdürülebilir liderliğin, öğrenen örgütler üzerindeki etkisi ile devam etmektedir.

2.8. Sürdürülebilir Liderliğe İlişkin Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalar sonucunda sürdürülebilir liderliğe ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmalara rastlanılmıştır. Fakat Türkiye’de 2017 yılından sonra bu kavram ile yapılan çalışmalara ağırlık verilmiş olup, özellikle 2020 yılından itibaren de bu konu hakkında yapılan çalışmaların sayısında artış görülmüştür. Türkiye’de yapılan sürdürülebilir liderlik çalışmaları yurt dışına göre daha sınırlı sayıda bulunmuştur. Yurt içinde yapılan çalışmalar genellikle eğitim üzerine olup, işletme alanında da çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Sürdürülebilir liderlikle ilgili ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanılmıştır. Bu ölçekler daha çok nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Yurt dışı çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmaların araştırma yöntemi ve konularında farklılıklar görülmüştür. Konunun devamında sürdürülebilir liderlik konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Köroğlu’nun (2004) çalışması literatür taraması yöntemiyle yapılmış olan bir araştırmadır. Araştırmanın amacı; çevresel dönüşüm sonrası Türkiye’de ortaya çıkan sorunların halledilmesi ve bu durumun çevreye zararı olmadan yapılmasıdır. Sürdürülebilirliği gerçekleştirmek için ekonomik ve sosyal dengeler arasında köprü kurarak, yeniden yapılanmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye’de bulunan kurumların hedefleri belirlenmiş olup, hangi yöntemleri kullanacakları ve bunun çevre üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca bahsedilen bu örgütsel yapının bugün için sürdürülebilir olması

için ne tür sorunlar yarattığı incelenmiş, bölgesel sürdürülebilirlik için gerekli olan temel özellikler ve sağlanacak olan yeniden yapılanmanın betimlenerek, çevre için bu gelişmenin beraberinde getireceği olumlu ve olumsuz sonuçları incelenmiştir.

Bıçakçı'nın (2012) araştırması literatür tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada sürdürülebilir lider yönetiminde halkla ilişkilerin görevleri üzerinde durulmuştur. Sürdürülebilirliğin örgüt çalışanlarına ve yönetime anlatılması, medya iletişim araçları ve halkla ilişkiler aracılığıyla hedef kitlelere gelişmelerden haber vermesi konusu üzerinde durulmuştur. Sürdürülebilirlikle ilgili içeriklerin standartlara uygunluğunun saptanması için denetimin önemiyle halkla ilişkilerin yapabileceklerinden bahsedilmiştir. Çalışma ile sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel boyutları incelenerek, örgütlerde sürdürülebilir yönetimin başarılı olması için halkla ilişkilerin olumlu yönü ve faydası ele alınmıştır. Burada sürdürülebilirlik, halkla ilişkiler üzerinde olumlu bir hava katması için kullanılmamış olup, örgütlerin ve toplumun refahını sağlamak için işin yetki sahibi kişilerce yürütülmesi adına etik ilkeler çerçevesinde sürdürülebilirlik anlatılmıştır.

Kalkavan'nın (2015) çalışmasının amacı, Türk sigorta endüstrisinin yöneticileri arasındaki sürdürülebilir liderlik düzeyini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda anket yöntemi kullanılmış ve bu çalışmaya 70 yönetici katılmıştır. Bulgular, yöneticiler arasında önemli liderlik becerilerinin varlığına rağmen, sürdürülebilir liderlik becerilerinin beklentilerin oldukça gerisinde kaldığını belirlemiştir. Aslında, genel sonuçlar yöneticilerin sürdürülebilir liderlik puanlarının orta düzeyin altında kaldığını bulgulamaktadır. Bu, önemli bir iyileştirme gereksinimini ortaya koymaktadır.

Mısırdalı-Yangil'in (2016) araştırması Türk ve yabancı literatür taraması yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı, bilgi çağı ile birlikte çevresel, kültürel ve ekonomik sorunları halletmeye çalışan sürdürülebilir liderlik incelenmiş olup, bu liderin kişisel özellikleri sahip olduğu incelenmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda ise, sürdürülebilir liderliğin şimdiki ve gelecekteki toplumları içinde günün şartlarına göre yenilenerek varlığını sürdüreceği ve bu yeni toplumların sürekliliği içinde önemli olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca bu liderlik modelinin anlaşılması için gerekli eğitimlerin verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bugün dünden ibaret oluşmuşsa, gelecek içinde bugünün şekillendirilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu yüzden sürdürülebilir liderliğin bu temellerin şekillenmesinde önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir.

Öztürk (2017) çalışmasında sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim yaklaşımı üzerinde durmuş olup, bu sayede toplumların uzun vadede dönüşümlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma derleme makalesi olarak yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında sürdürülebilir gelişmenin tanımı, kapsamı ve tarihsel gelişimi verilmiş olup, ikinci aşamasında

sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim yaklaşımının Türkiye üzerindeki etkilerinin neler olabileceği saptanmıştır. Böylece gündemde olan eğitim programı ve uygulamalara yönelik kaynaklar, makaleler, tezler araştırılmış olup, sonucunda temel eğitime ve öğretmenlere ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Yollu'nun (2017) yapmış olduğu araştırma, betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmacı okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik düzeylerini belirlemek istemiştir. Araştırmacı çalışmasında geliştirmiş olduğu "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" ni kullanmıştır. Bunun için Antalya ilinde yer alan beş farklı ilçede bulunan ilkokullarda görevli 277 öğretmen ve 108 okul müdürü ile toplamda 385 katılımcı ile verilerini toplamıştır. Betimsel analizler sonucunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeylerinin bütün alt boyutlarında çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Algılanan sürdürülebilir liderlik düzeyi katılımcıların cinsiyet, okul müdürü olup olmaması, liderlik eğitimi görüp görmemesi veya mezuniyet alanına göre anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir.

Çayak ve Çetin'nin (2018) yapmış oldukları sürdürülebilir liderlik ölçeğinde geçerlik ve güvenirlik çalışması ile okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik düzeyleri belirlenmiş olup, bu konuda ölçek geliştirilmiştir. Ölçek ilk önce 98 maddeden oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşüne göre 45 madde ölçekten çıkarılmıştır. 53maddeden oluşturulan taslak ölçek 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan 619 öğretmene uygulanmıştır. Veriler sonucu açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış olup, dört alt boyut ve 36 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır. Böylece toplam varyans %66 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları .84-.97 arasında olduğu ölçek genelinde ise .97 olduğu tespit edilmiştir.

Arović (2018) sürdürülebilir liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için araştırmasında iki ölçek kullanmıştır. Çalışmasında ilişkisel tarama modeli ile tasarlanan betimsel analiz yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Karadağ'da bulunan telekominikasyon alanında çalışan 136 katılımcı oluşturmuştur. Analiz sonucunda sürdürülebilir liderlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Fakat yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, mevcut firmadaki ve genel mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir.

Çayak'ın (2018) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlenmek amaçlanmıştır. Çalışma karma desende tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel araştırma boyutu için İstanbul ili Pendik ilçesinde farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 645 öğretmen oluşturmuştur. Hazırlanmış olan "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" ile veri toplamıştır. Nitel araştırma boyutu

için 30 öğretmenle görüşmeler sağlanmıştır. Nicel verilerin analizi için okul müdürlerinin sırasıyla en çok ekonomik, yönetsel, kültürel ve sosyal sürdürülebilirlik alt boyutlarında sürdürülebilir liderlik davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin algılarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat, diğer tüm bağımsız değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bunun sonucunda erkek katılımcılar ve erkek bir okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algısı kadın öğretmenlere ve bir kadın okul müdürü ile çalışanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı şekilde 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algısı daha az kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 51 ve daha fazla öğretmenin görev yaptığı kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin de müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik algıları daha az sayıda öğretmenin görev yaptığı küçük okullarda çalışan meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, ilkokullarda görev yapan öğretmenler diğer düzeylerde çalışan öğretmenlerle karşılaştırıldığında ve sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha düşük sürdürülebilir liderlik algısına sahip olduğu bulgulanmıştır. Hatta bir yıldan daha az süredir çalışanlarda da benzer bir durum belirlenmiştir. Ayrıca pozitif ilişkiler, iş birliği olan ortam, eşit yaklaşım, dezavantajlı öğrencileri gözetmek, sosyal faaliyetler ve gelir kazandıran faaliyetler gibi çeşitli uygulamaların öğretmenlerin algılarına göre sürdürülebilir liderlik davranışları arasında olarak bulgulanmıştır.

Özkan ve İrge'nin (2019) yapmış olduğu çalışma kurum kültürü ve sürdürülebilir liderlik ilişkisine yönelik bir araştırma olup, kurum kültürü oluşturmada liderlerin görev ve sorumluluklarından bahsedilmektedir. Bir kurumun sürdürülebilir olması için liderliğin ne kadar önemli olduğundan söz edilmektedir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ilinde yer alan kamu ve özel sektör çalışanları olan 386 kişiden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmış olup, yapılan anket sonucu kurum kültürü ve sürdürülebilir liderlik arasında orta seviyede, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu iki boyut arasında olan ilişki kuramsal çerçevenin detaylandırılması sonucu oluşturulan hipotezlerin doğruluğu için test edilmiştir.

Mısırdalı-Yangil ve Dil-Şahin (2019) çalışmalarında McCann ve Holt'un (2011) geliştirmiş olduğu "sürdürülebilir liderlik ölçeği"ni Türkçe'ye uyarlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde yer alan bir işletmede çalışan 218 katılımcı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucu açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda 15 madde ve dört boyuttan oluşan ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğe ait alt boyutlar; etik-sosyal sorumluluk, değişim, inovasyon-karlılık ve kültür-insan kaynaklarına ilgi olarak

belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut güvenirlik kat sayıları .83-.92 arasında olup, ölçek geneli .95 olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre katılımcıların sürdürülebilir liderlik algıları medeni durum için anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Erkeklerin inovasyon-karlılık ve kültür-insan kaynaklarına ilgisi alt boyutları ile ölçeğin genelinde kadın katılımcılara kıyasla daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu katılımcılar ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında öteki eğitim kademelerinden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Katılımcıların gelir düzeyi onların etik-sosyal sorumluluk, kültür-insan kaynaklarına ilgi ve genel sürdürülebilir liderlik algılarında anlamlı farklılık yarattığı bulgulanmıştır.

Dağdeviren-Ertaş'ın (2020) araştırmasında,sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgütler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma karma desende hazırlanmış olup, araştırmanın nicel boyutunda Yozgat ilinde görev alan 385 sınıf öğretmeni için iki ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için sürdürülebilir liderlik puanı yüksek olan 10 okul yöneticisi ile görüşme sağlanmıştır. Nicel analizler sonucu öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin insan kaynağının geliştirilmesi, derin öğrenme ve çevresel-sosyal sorumluluk alt boyutlarında yüksek, stratejik dağıtım alt boyutunda düşük sürdürülebilir liderlik davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre müdürlerinin liderlik davranışları ile okullarının öğrenen örgüt olmasına ilişkin algıları cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, fakülte ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel analiz sonucunda sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirleyen faktörler ise; veli desteği, iyi yönetim ekibi, geçmiş başarılar, okul kültürü ve başarı beklentisi olduğu bulgulanmıştır.

Tüyen (2020) yapmış olduğu çalışmada işletmelerde sürdürülebilirlik kavramı ve sürdürülebilirliği etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırmacı çalışmasını literatür taraması yöntemi ile hazırlamıştır. Böylece işletmelerde sürdürülebilirliği etkileyen etmenler belirlenmiştir. Çalışma sonucunda örgütlerin sürdürülebilir olması için örgüt yapısı, amacı, paylaşılan değerleri, ürün tasarımı, üretim sistemleri ve örgütsel davranışlarında radikal değişikliklerin yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Zorlu ve Korkmaz (2020) araştırmasında Dalati ve vd. tarafından geliştirilen “sürdürlebilir liderlik ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlanmış olup, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırşehir Ahi Evran Üniversite’nde görev yapan 280 akademisyenden oluşmaktadır. Toplanan veriler sonucu açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, 10 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın %69’u bu yapıyı açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ait güvenirlik kat sayısı .95 olarak saptanmıştır.

Titrek'in (2021) çalışması eğitimde sürdürülebilir liderlik araştırmasıdır. Titrek bu çalışmasını literatür taraması sonucu oluşturmuş olup, sürdürülebilir liderliğin eğitimdeki önemini tespit etmeyi amaçlamıştır. Örgütlerin değişimlerden hızla etkilendiği gibi okullarında bu değişimlerden etkilendiğinden bahsedilmiştir. Bu yüzden örgütlerde sürekliliği sağlayacak olan yapıların oluşturulmasında örgüt liderinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının önemli olduğu ileri sürülmüştür. Değişen liderlik modelleri sonucu ortaya çıkan sürdürülebilir liderlik modelinin günümüz liderlik anlayışındaki yeri üzerinde durulmuştur.

Çetin ve Baş'ın (2021) araştırmasının amacı, kurum kültürünün sürdürülmesinde, sürdürülebilir liderliğin önemine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, örnek olay çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim kurumlarında en az bir yıllık görevli olan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu sağlanmıştır. İçerik analizi yapılarak kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgüt kültürüne yönelik olumlu görüş sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler daha çok yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışlarına ve örgüt kültürünün sürdürülmesinde bir yöneticiye bağlı olunması gerektiğini bulgulamıştır. Bugular sonucu öğretmenler, okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını düşük düzeyde davranış gösterdiklerini belirlemiştir. Ayrıca sürdürülebilir liderliğin eğitim örgütlerine olan etkilerinin kalıcı olma düzeyinin belirlenmesi için boylamsal araştırmanın faydalı olabileceği tespit edilmiştir.

Demirbilek ve Çetin'in (2021) araştırmasının amacı, devlet okullarında görev yapan müdürlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışlarının ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma olgubilim deseniyle yapılmış olup, araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan devlet okullarında görev yapan 25 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma yarı yapılandırılmış sorularla gerçekleşmiştir. Okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim ile ilgili anlamlandırmaları çerçevesi sonucu elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak kodlanmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucu edinilen bulgulara göre okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışlarının, kurumsal işleyişe yönelik davranışlar alt temasında aidiyet duygusu kazandırma, sosyal sorumluluk faaliyetleri yürütme, kurumsal kültür ve kimlik oluşturma davranışlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Ekonomik verimliliğe yönelik davranışlar alt temasında kaynak kullanımında önceliklendirme, bütçeyi dengeleme, elde olan kaynakların korunma davranışlarını yoğunlaştığı görülmektedir. Çevresel duyarlılığa yönelik davranışlar alt temasında çevre ve tabiatı koruma, bilinç oluşturma ve geri dönüşümü destekleyen davranışların yoğunlaştığı görülmüştür. Koruma hassasiyet davranışları alt

temasında, örgütte ılımlı iklim ve mirasın korunması davranışlarının yoğunlaştığı görülmüştür. Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre okulun işleyişinde ve okulun yönetim süreçlerinde sürdürülebilir bir yapıda yürümesi için süreci yönlendiren okul müdürlerinin, sürdürülebilir yönetim davranışlarını benimsemesi önemli olarak belirlenmiştir.

Dağdeviren-Ertaş ve Özdemir (2021) tarafından “okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeği” ni (OSLÖ) geliştirmiştir. Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre saptamaya yönelik bir ölçek geliştirmek olarak belirlenmiştir. Kuramsal çerçeve için detaylı şekilde literatür taraması yapılmış olup, ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından değerlendirilen ölçek maddeleri 26 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Yozgat ilinde görev yapan 183 öğretmenden oluşmaktadır. Bu ölçek maddeleri 183 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış olup, AFA ile okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin dört faktörlü yapıda olduğu belirlenmiştir. OSLÖ’nün faktör yapısı 385 öğretmenden toplanan verilerle DFA yapılmıştır. DFA ile ölçeğin uyumu mükemmel olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise yüksek güvenilirlikte çıkmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, OSLÖ’nün okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını öğretmenlerin algısına dayalı olarak ortaya koyacak şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır.

Polat’ın (2022) çalışmasında sürdürülebilir liderliğin örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinde çalışma tasarlanmıştır. Çalışmada üç ayrı ölçek ve anket kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Çatalca’da bulunan okullarda görevli 255 öğretmen oluşturmaktadır. Analizler sonucunda, öğretmenlerin okullarındaki örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme algılarının çok yüksek, sürdürülebilir liderlik algılarının ise oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları cinsiyetlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar belirlenmemiş olup, yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre; yaşça daha genç ve mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin daha yaşlı ve kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek sürdürülebilir liderlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Bozoğlu ve Ciğercim (2022) tarafından sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir üniversiteler adlı çalışma derinlemesine literatür taraması sonucu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın amacı; üniversitelerin, öğrencileri ve toplumu bilinçlendimesi yoluyla üniversitelerde sürdürülebilir kalkınma ve yeşil kampüslerin oluşturulmasından bahsedilmektedir. Yapılan araştırmanın sonucunda yükseköğretimde bulunan karar

vericilerin, sürdürülebilirlikleri için gerekli olan siyasetleri tasarlama ve uygulamada referans olabileceği belirlenmiştir. Araştırmada sürdürülebilir üniversitenin ve bileşenlerinin ne olduğuna dair bulguların gelecekteki araştırmalar için ve yükseköğretimde karar vericilerin sürdürülebilir üniversiteye yönelik atılacak adımlar için önemli olduğu belirlenmiştir.

Mısırdalı-Yangil ve Öztürk-Başpınar (2022) çalışmasında Atatürk'ün, Türkiye için yapmış olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel sorunlara ve çözüm yollarına eğilmesi sonucu Atatürk'ün ortaya koyduğu farklı bir liderlik tarzının olduğu bilinmektedir. Atatürk'ün birçok alanda yapmış olduğu yenilikler ve attığı adımlar çerçevesinden hareketle ortaya koymuş olduğu sürdürülebilir liderlik özellikleri dikkat çekmektedir. Bu araştırma ile Atatürk'ün sergilediği sürdürülebilir liderlik özelliklerinin incelenmesi, faaliyetleri, eylemleri ve söyledikleri incelenmiştir. Sürdürülebilir liderlik özellikleri olan adalet, samimiyet, dürüstlük, hakimiyet, vizyon, ilham verici olmak, öz yeterlik gibi özelliklerin Atatürk'ün kişisel özellik ve becerileri ile örtüştüğünden kendisinin bu özellikleri taşıdığı görülmektedir. Bu yüzden Atatürk'ün sürdürülebilir lider olabileceği yönünde bulguya ulaşılmıştır.

Denkçi-Akkaş vd. (2022) tarafından sürdürülebilir eğitim liderliği isimli bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışma betimsel tarama modelinde olup, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, Türk eğitim sistemi bağlamında ilkökul düzeyinde sürdürülebilir eğitim liderliğini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan sekiz farklı ilçede görevli olan 438 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler sonucu açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucu, 25 madde ve öz değeri 1'den büyük altı faktörden oluşan bir ölçek yapılmıştır. Altı faktörlü yapının toplam varyansın %64.16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Bu faktörler kavramsal çerçeveye göre kültür aktarımı, derin öğrenme hedefleri, insan kaynağını kullanma, sosyal adalet, eğitim-öğretimde esneklik ve yönetsel devamlılık olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik kat sayıları ise alt boyutlar için .90- .64 arasında değişmekte ve ölçek geneli için de .85'tir. Sonuç olarak, "Sürdürülebilir Eğitim Liderliği Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Yoğurtçu'nun (2023) sürdürülebilir liderlik çalışması 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde çalışanlar üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma ile otel işletmelerinde çalışanların sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin algıları tespit etmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde bulunan 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde çalışan 375 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar anketlere cevap vermiş olup, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

tespit edilmiştir. Ayrıca farklılık testleri için t-testi ve Anova kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların sürdürülebilir liderlik davranışını algılama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik boyutlarından etik ve sosyal sorumluluk boyutunun katılımcılar tarafından daha fazla algılandığı saptanmıştır. Demografik değişkenler için sürdürülebilir liderlik davranış algılamalarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Denkçi-Akkaş'ın (2023) araştırmasının amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin algılarının ve eğitim felsefesi inançlarının belirlenmesidir. Ayrıca iki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konması ve sürdürülebilir eğitim liderliği ile eğitim felsefesi inançlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinde olup betimsel bir araştırma şeklinde tasarlanmıştır. Çalışmada tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Ataşehir, Sancaktepe, Tuzla ve Üsküdar ilçelerinde yer alan ilkokullarda görevli 393 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın ölçeği çalışmanın sahibi tarafından geliştirilmiş olan “sürdürülebilir eğitim liderliği ölçeği”dir. Araştırmada ayrıca Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “eğitim inançları ölçeği” ve arka plan anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi gibi parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı verilerin analizinde non-parametrik Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Yılmaz'ın (2023) sürdürülebilir liderlik için bir ölçek uyarlama çalışması isimli yüksek lisans tezi için McCann ve Holt'un (2010) tarafından geliştirilen ölçeği, İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanmış olup, dil güvenirliğini sağlamak için 15 beyaz yakalı çalışan ve 3 akademisyen üzerinde test edilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçek, özel sektörde çalışan beyaz yakalı çalışanlarda uygulanmıştır. 163 katılımcıya pilot uygulama yapılmış olup, esas çalışmanın örneklemini ise 786 kişi oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olup, keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizler kullanılarak, ölçeğin 3 boyutlu olduğuna karar verildiği görülmektedir.

Çiçekçioğlu'nun (2023) araştırmasının amacı, sürdürülebilir liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesi ve aile-iş çatışması üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Akdeniz bölgesinde bulunan bir bankanın çağrı ve operasyon merkezinde çalışan 172 çalışandan oluşmaktadır. Araştırmanın analizleri sonucu elde edilen bulgulara göre sürdürülebilir liderlik ve alt boyutlarının iş-aile çatışması üzerinde negatif etkiye sahip

olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel öğrenme kapasitesi ve alt boyutlarının, iş-aile çatışması üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Rüzgar'ın (2024) araştırması sadece bugüne yönelik olan ekonomik, çevresel ve sosyal büyümeyi değil, ayrıca geçmişi de dikkate alarak geleceğe doğru yol almayı hedeflemektedir. Araştırmanın amacı; tekstil sektöründe çalışanların örgütlerindeki liderlik modelinin sürdürülebilirliğine yönelik tutum ve algılarını araştırmak olmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için McCann ve Holt (2011) tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”nden oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anket Demitaş Organize Sanayi Bölgesindeki (DOSAB) tekstil sektörü çalışanlarına uygulanmıştır. Toplanan verilere göre, katılımcıların cinsiyet ve yaş karakteristikleri ve kültür ve insan kaynakları boyutu arasında, gelir karakteristiği ile tüm boyutlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Battal ve Yılmaz'ın (2025) araştırmasının amacı, Türkiye’de 2003-2024 dönemleri arasında yapılan lisansüstü tezlerin konuları olan sürdürülebilir liderlik ve yeşil yönetim hakkındaki çalışmaları incelemek olmuştur. Çalışma ile Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nde yer alan, sürdürülebilir liderlik ve yeşil yönetim hakkında yapılan tezleri farklı değişkenler çerçevesinde incelemek olmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, elde edilen nitel veriler sistematik olarak analiz edilmiştir; betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sürdürülebilir liderlik ve yeşil yönetim konularına akademik önemin zamanla verildiğini, bu konular hakkındaki çalışmalara gerekli yönelimlerin olduğu belirlenmiştir. Araştırma ile bu konular hakkında edinilen bilgilerin değerlendirilmesi gerektiği ve bu konular için gerekli olan bilimsel ilerlemenin gözler önüne serilmesi amaçlanmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sürdürülebilir liderlik konusu çok yeni bir kavram gibi bilinse de aslında Amerika ve Avrupa bu konu üzerinde 1990’lı yıllardan itibaren çalışmaya başlamıştır. Bu konudaki ilk çalışmalara 2005 yılından itibaren rastlanılmıştır. Günümüze doğru geldikçe farklılaşan ihtiyaçlar, değişimler ve yeniliklerle beraber sürdürülebilirlik bir ihtiyaç haline gelmiştir. 2017 yılında tekrardan sürdürülebilir liderlik konusunda bir artış dikkat çekmeye başlamıştır. Fakat 2020 yılından itibaren de bu konu üzerinde çok fazla çalışmanın yapıldığı gözlenmeye başlanmıştır. Türkiye’de özellikle 2020 yılından itibaren bu konuda yapılan çalışmaların sayısında artış olmaya başlamıştır. Fakat yurtiçi literatürüne bakıldığında bu konuda literatürde çalışma sayısı hala çok fazla sayıda değildir. Bununla birlikte Amerika ve Avrupa gibi ülkelerin çalışmalarına baktığımızda bu kavram ile ilgili çok fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de özel sektörde sürdürülebilir liderlik hakkında çalışmalar yapılsa da bu konuda daha çok eğitim alanında yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Yurt dışı

çalışmalarına bakıldığında sürdürülebilir liderlikle ilgili çok farklı sektörlerde yapıldığı bilinen çalışmalara denk gelinmiştir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda da özellikle üniversiteye yönelik alanlarda çalışmaların olduğu belirlenmiştir.

Hargreaves ve Fink (2006) tarafından yapılan sürdürülebilir liderlik konusunda yazmış olduğu kitap literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Bu çalışma ile sürdürülebilir liderlik konusunun tanımlanması ve kavramsal çerçevesinin açıklanması çalışılmıştır. Araştırmacıların yapmış oldukları çalışmada sürdürülebilir liderliğe ilişkin yedi temel ilkedен bahsedilmiştir. Bahsedilen bu ilkeler; bakilik, derinlik, kapsayıcılık, adalet, çeşitlilik, koruma ve beceriklilik olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında liderlikle ilgili ortaya konulacak olan yeni fikir ve anlayışlara ilişkin talebi karşılamak olmuştur.

Svensson ve Wood'un (2007) yapmış oldukları araştırmanın amacı, sürdürülebilir yönetim etiğinin kavramsal çerçevesini geliştirmek ve tanımlamaktır. Bu araştırma literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma ile sürdürülebilir liderlik etiğinin girdileri, eylemleri ve çıktılarının bir tanımı sunulmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre sürdürülebilir liderlik etiğinin bir süreçten ibaret olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu liderlik modeli sürekli olarak yenilenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Girdiler, eylemler ve çıktılar bu sürekli sürecin dinamiklerini oluşturmaktadır. Araştırma sürdürülebilir liderlik etiğinin ne ve nasıl ele alınacağı konusunda rehberlik etmektedir. Ayrıca sürdürülebilir liderlik etiğinin sürekli ve yinelenen bir süreç olması gerektiği önerilmektedir. Bunun için bir son bulunmamaktadır, fakat sürdürülebilirliğin devam eden bir süreç olduğundan bahsedilmiştir.

Ferdig 'in (2007) çalışmasında sürdürülebilir liderliğin sosyal, ekonomik ve çevresel sürdürülebilirlik üçgeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu üç boyut dahilinde sürdürülebilir liderliğin görevleri ve rolü hakkında çalışma yapılmıştır. Araştırma literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sürdürülebilir lider olarak kimin ne söylediğine yönelik hareketleri test etmektedir. Ayrıca sürdürülebilirliğin zorluklarına karşı gelen ve bu liderlik modeline göre davranış sergileyenin sürdürülebilir lider olabileceğinden bahsedilmiştir. Bu liderin başkaları ile yarış içinde olmadığını, bireylerle birlikte hareket eden bir lider olduğundan söz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sürdürülebilirlik sürecinin sürekli değişimlerden oluştuğunu ve bununla birlikte ortaya çıkaracağı uyumsuzlukların da olacağından söz edilmiştir. Bu durumlar sonucu dünyanın yeniden değişime uğrayacağı, yeni düşüncelerin oluşacağı bu sayede deformasyonların ve beraberinde de yeniliklerin ortaya çıkacağı belirtilmiştir. Ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan sürdürülebilirliğin oluşan sorunlara karşı çözümler sunarak, oluşacak talepler arasında denge kurması gerektiği kanısına varılmıştır.

Sürdürülebilirliğin kişisel çıkarlar yerine etige yönelik hareket etmesi gerektiği belirlenmiştir.

Quinn ve Dalton'un (2009) yapmış oldukları araştırmada sürdürülebilirlik ve liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için üst düzey yöneticilerle görüşmelerde bulunulmuştur. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmada 17 üst düzey yönetici ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen analizler sonucunda ise, liderlerin sürdürülebilir olan uygulamalarının diğer etkili liderlik uygulamalarına yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca sürdürülebilir liderliğin paydaşları daha geniş kapasitede olup, daha geniş bakış açılarına sahip oldukları gözlenmiştir. Sonuç olarak, sürdürülebilir liderliğin hedef belirleme, aidiyet gösterme ve uyumlu olmak gibi özelliklerinin, etkili liderlik özellikleri gösterdiği bulgulanmıştır.

Middlebrooks vd.,'nin (2009) çalışmasında sürdürülebilirlik konusunu incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış olup burada sürdürülebilir etigin kuramsal gelişimi incelenmek istenmiştir. Araştırmacılar eğitim müfredatı için eğitim kurumlarında yöneticilik yapan liderlerin üniversite düzeyinde bir kurs almaları gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu durum sonucunda hem yöneticilerin hem de eğitim örgütlerindeki değişimin izlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ile müfredatın felsefesi, pedagojik yaklaşımlarla araştırmanın temeli açıklanmak istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sürdürülebilirlik konusunda farkındalıklarının arttığı, sürdürülebilirliğin önemi ve bu kavrama karşı bağlılığın arttığı saptanmıştır. Ayrıca sürdürülebilirlik için eğitim liderinin geliştirilmesine yönelik görüşler belirlenmiştir.

Avery ve Bengsteiner'nin (2010) araştırması farklı koşullar altında olan örgütlerin ekonomik güçlerini ve varlıklarını sürdürebilmeleri için yirmi üç temel liderlik modeli öne sürülmüştür. Araştırmada Tayland'ın en büyük holdingi Siam Cement Group'un (SCG) iş uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada Avery ve Bergsteiner'in ilkeleri dikkate alınarak, uzun vadeli bakış açısına sahip olmak, insana yatırım yapmak, örgüt kültürüne uyum sağlamak, yenilikçi olmak, sosyal ve çevresel sorumluluk sergilemek ve etik davranmak olmak üzere altı kategoride gruplandırılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi ile veriler toplanmıştır. Holding tarafından sağlanan veya holding hakkında yayınlanmış belgelere ve bilgilere başvurulmuştur. Bulgulara göre karlılığın kısa sürede en üst seviyeye çıkarılmasına yönelik mevcut iş modeliyle belirgin şekilde tezatlığın olduğu belirlenmiştir. Ancak 23 sürdürülebilir liderlik uygulamasıyla tutarlı olan altı uygulamanın tamamının, SCG için değişen derecelerde geçerli olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sürdürülebilir liderlik ilkelerinin artan marka ve itibar, müşteri ve personel memnuniyeti ve finansal performansla ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bu yeni sürdürülebilir liderlik tablosu

kurumsal liderlere amaçları için yararlı bir kontrol listesi sağlamıştır. Bu araştırma gelişmekte olan bir ekonomi üzerinde yapılmıştır. Böylece 23 sürdürülebilir liderlik unsurunun ilk incelemesi rapor edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı şirket halka açık bir şirket olup, “bal arısı sürdürülebilir liderliği”nin uzun vadeli uygulamalarına ve sosyal açıdan sorumlu ilkelerine karşı gelişen baskılara direndiğini bulgulanmıştır.

McCann ve Holt’un (2010) araştırmasında sürdürülebilir liderliğin tanımlanmasının zor olduğundan bahsedilmiştir. Sürdürülebilir liderlik kavramları, çalışanlar, liderler ve örgütler tarafından anlaşılmasının karmaşık ve kafa karıştırıcı olduğundan söz edilmiştir. Bugünün örgütleri için bu kavramları tanımlamanın ve ölçmenin zor olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, sürdürülebilirlik yorumlarını analiz ederek, bir örgüt içindeki tüm demografik özellikler tarafından kabul edilebilen bir sürdürülebilir liderlik tanımı geliştirmiştir. Bu basitleştirilmiş tanım ve örnek, yazarlar tarafından geliştirilen Sürdürülebilir Liderlik Anketi (SLA) adlı anketle kullanılmıştır. Bu tanımın kullanılmasındaki esas amaç, SLA aracılığıyla örgütlerdeki çalışanların sürdürülebilir liderlik algısını ölçmeye yardımcı olmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu anket, sürdürülebilir liderlik davranışlarında zaman içinde gelişebilecek herhangi bir örgütsel iyileşme olursa bunu izlemek için de kullanılması düşünülmüştür.

Kennedy (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticisinin algılanan sürdürülebilir liderliği sağlamak olmuştur. Araştırmanın örneklemini ilkokulda bir yöneticisi ve altı öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada eylem araştırması uygulanmış olup, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Böylece bireysel ve odak grup görüşmesi ile yansıtma yazıları yazılmıştır. Veriler sonrası yapılan analizler neticesinde okul yöneticisinin mevcut olan kaynakları belirlenen amaçlar yönünde kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu durumda yöneticinin sürdürülebilir liderliğini göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre de yöneticilerinin sürdürülebilir liderliğini takdir edici, güvenilir, iletişime açık ve iş birliğine yönelik olduğunu belirlenmiştir.

Hardie (2011) okul müdürlerinin ilkokul düzeyinde sürdürülebilir liderliğin bileşenlerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için 11 müdürle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticisinin iş birliğine, paylaşılan liderliğe, okulun bulunduğu il, bölge ve okul hedeflerinin birbiriyle uyumlu hale gelmesine değer verdiği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticileri, öğretmenlerin veri yönetimi için mesleki anlamda gelişmeleri gerektiğinden ve liderlik görevleri için liderlik kriterlerinin güncellenmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Yöneticilerin mentorluk faaliyetlerinden faydalanabilecekleri, okul müdürü olarak

kendilerinin de mesleki anlamda geliştirmeleri gerektiğinden bahsedilmiştir. Sonuç olarak müdürlerin ancak bu şekilde yöneticilik görevlerine devam edebilecekleri belirlenmiştir.

Galpin veWhittington'un (2012) araştırmasının amacı, çalışan bağılılığı modelinin sürdürülebilirlik için nasıl kullanılabileceğini göstermektir. Yönetim sistemleri, makro düzeydeki (kurum halinde olan) ve mikro düzeydeki (yöneticiden çalışana) liderliği birleştirerek, tüm iş gücünün sürdürülebilirlik için daha etkili olması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma ampirik ve uygulamalı literatürü kapsayan bir anlatı sentezi yaklaşımında yapılmıştır. Araştırmanın bulguları; başarılı bir sürdürülebilirlik için makro ve mikro düzeydeki örgütsel faktörlerin etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu düzeylerin birleştirilmesi sonucu yönetim gücünün sürdürülebilirliğin çabalarına dahil edilmesi ile güçlü bir yaklaşım sağlanmış olacaktır. Sonuç olarak çalışan ve örgüt düzeyinde pozitif yönde sürdürülebilir performans sağlayacağı görüşü belirlenmiştir.

Adam vd., (2013) tarafından yapılan araştırma geniş bir literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmacılar iş dünyasında sürdürülebilirlik konusunun "sıcak bir konu" olduğunu belirtiyor. Çevresel olarak sağlıklı üretim yöntemlerinin yanı sıra sürdürülebilirlik, liderlikte çeşitliliğin de dahil olduğu diğer önemli sosyal ve kültürel hedeflere dikkat edildiği anlamına geldiği belirtilmiştir. Bu araştırma şirketlerin sürdürülebilirliği nasıl tanımladıklarını, nasıl yönettiklerini, neden sürdürülebilirlikle ilgili faaliyetlere girdiklerini, bu katılımı nasıl değerlendirdiklerini ve iletişimi nasıl sağladıklarını belirlemektedir. Bu araştırmanın amacı, sürdürülebilirlik arayışının bir firmanın finansal performansı üzerindeki etkisini incelemektir. Kurumsal sürdürülebilirliğin, sadece hissedar değerı yaratma potansiyeline sahip olduğu düşünölmemektedir. Ayrıca sürdürülebilirlik çabalarının soyut doğası, rakipler tarafından taklit edilmesini oldukça zorlaştırdığı belirtilmiştir. Araştırmanın amacı, nispeten yüksek sürdürülebilirlik ölçütlerine sahip firmaların daha iyi bir hisse performansı elde etme yeteneğini belirlemektir.

Kantabutra ve Sanatun'un (2013) araştırmasının amacı,yükseköğretim sektöründe sürdürülebilir liderliğin ilk incelemesi olmuştur. Tayland'ın en eskiyükseköğretim sektöründe sürdürülebilir liderliğin ilk incelemesini içermektedir. Üniversitesinin liderlik uygulamalarını incelemek için Avery ve Bergsteiner'in sürdürülebilir örgütlerden üretilen 23 sürdürülebilir liderlik uygulamasını bir çerçeve olarak benimsemektedir. Araştırmada Avery ve Bergsteiner'in ilkeleri analiz için altı kategoride gruplandırılmıştır. Bunlar; uzun vadeli perspektif, personel gelişimi, organizasyon kültürü, yenilik, sosyal sorumluluk ve etik davranış, üniversitenin analizi için çerçeve sağlamaktadır. Çoklu veri toplama yaklaşımını benimseyen araştırma ekipleri, vaka çalışması verilerini katılımcı gözlemleriyle ve üniversite tarafından sağlanan veya üniversite hakkında yayınlanan belge ve bilgilere referanslarla

desteklemiştir. Birden fazla paydaşla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları 21 sürdürülebilir liderlik uygulamasıyla tutarlı altı temel uygulama seti ile belirlenmiştir. Bunlar; uzun vadeli bir perspektife odaklanma, personel gelişimi, güçlü bir organizasyon kültürü, yenilikçilik, sosyal ve çevresel sorumluluk ve etik davranıştır. Sonuç olarak, sürdürülebilir liderlik ilkeleri artan marka ve itibar, müşteri ve personel memnuniyeti ve finansal performansla bağlantılı olduğundan, sürdürülebilir liderlik tablosu eğitim liderlerine bu amaç için yararlı bir kontrol listesi sağlamış olmaktadır. Burada bir kamu örgütünün bile sürdürülebilir liderliğin uzun vadeli sosyal sorumluluk ilkelerini benimseyebileceğini bulgulamaktadır.

Metcalf ve Benn'in (2013) yaptıkları çalışmada, örgütlerde örgütsel sosyal sorumluluk açısından sürdürülebilirliğin başarılı bir biçimde uygulanması için çoklu liderlik stilleri üzerinde olan karışıklığı araştırmışlardır. Çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar sürdürülebilirliğin karmaşık yapısından dolayı bazı sorunların olabileceğinden bahsetmişlerdir. Fakat asıl sorunun bu olmadığı kararına varılıp, esas sorunun örgütsel yapıların kendi sistemlerinde olan karışıklıktan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Sonrasında burada örgütün nasıl sürdürülebilir olacağı konusunda da liderin üstün beceri, yetenek ve sorunları kavrayan özelliğinin bulunmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Liderin oluşabilecek sorunları tahmin etmesi, problemleri düşünebilmesi, karışık durumlara çözüm üretebilmesi ve gelişmiş duygusal zekaya sahip olması gerektiği belirlenmiştir.

Metsämuuronen vd., (2013) tarafından yapılan çalışma, geniş çaplı bir literature tarama yöntemi ile yapılmıştır. Yeni milenyum çağı ile Finlandiya eğitim sistemi farklı zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Bununla birlikte okullar arasında yalnızca küçük bir fark bulunmaktadır. Araştırmada ülkenin ortalama ulusal maliyeti ve ortalama eğitim süresi açısından nispeten verimli bir şekilde elde edilen PISA sonuçlarının nasıl açıklanacağını üzerinde durulmuştur. Finlandiya'daki yüksek düzeydeki sonuçların arkasında eğitim yönetiminde ne tür bir sürdürülebilir liderliği görülebileceğini belirtilmiştir. Bu araştırma ile geleceğe yönelik eylemler, etkili değişim süreçlerini mümkün kılan ilgili bazı kültürel önkoşullar tartışılmıştır. Ayrıca Finlandiya eğitim yönetiminde yakın zamanda geleceğe yönelik iki eylem örneği örnek olarak verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sürdürülebilir liderlik, sistemi tek tipleştirmek, herkese son derece zorlu bir eğitim sunmak, bilgi toplumuyla ilgili stratejik kararların yanında eğitimle ilgili diğer bazı önemli siyasi kararlar gibi geleceğe yönelik birçok karar ve eylemden oluşan uzun bir süreç olarak görülebilir. Sonuç olarak, Finlandiya'dakiyle aynı yüksek düzeydeki sonuçları başka herhangi bir ülkede yeniden üretmek kolay olmayabilir. Bununla birlikte, birçok gelişmekte

olan ülke, Finlandiya'nın geleceğe yönelik anlayışından faydalanabilir. Her ne kadar Finlandiya deneyimleri, uluslararası ortamlarda benzersiz olsa da, herhangi bir ülkede eğitim sistemlerini geliştirmek istediğinde geleceğe yönelik bu sonuçlar son derece önemli olacaktır. Dolayısıyla bu sonuçlar, başarılı bir eğitim yönetimi örneğini anlamak için değerli bir fikir verebilir.

Suriyankietkaew ve Avery'nin (2014) çalışmalarında sürdürülebilir liderlik ile işgörenlerin memnuniyeti arasında olan ilişkiyi ortaya çıkarmak için nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Tayland'da bulunan küçük ve orta ölçekli işletmelerde görevli 1152 kişiden bir ölçek aracılığıyla elde edilmiştir. Analizler sonucu ortaya çıkan 23 sürdürülebilir liderlik uygulamasından, 20 sürdürülebilir liderliğin işgören memnuniyeti üzerinde doğrudan etkili olduğu bulgulanmıştır. En etkili olan faktör yüksek işgören bağlılığı olarak tespit edilmiştir. Diğer faktörler de işgörene değer vermek, etik davranışlar, düşünülmüş örgütsel değişim, paylaşılan vizyon, imkan veren kültür, ürün ve hizmetlerde kalite olarak belirlenmiştir.

Cook'un (2014) araştırmanın amacı, öğretmenler açısından okul liderliğinin nasıl algılandığı ve öğretmenlere göre sürdürülebilir liderliğin gelişiminde etkisi olan etmenleri ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini farklı kademelerde bulunan 83 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 10 maddelik anket ve 2 tane açık uçlu soru sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar sürdürülebilir liderliği önemli görmüştür. Çünkü öğrencilerin akademik anlamda başarı gösterebilmeleri, öğretmenin mesleki anlamdaki gelişimi için sürdürülebilir liderliğin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Sürdürülebilir liderliğin, normal liderlik anlamından farklı olduğu görülmüştür. Ayrıca karar alma süreçlerine öğretmen katılımı sağlandığı için öğretmenlerin liderlik becerilerinin geliştiği, karmaşık gibi görünen sürdürülebilir liderliği anlamının daha kolay şekilde kavrandığı sonucuna varılmıştır. Lider açısından da öğrenme topluluğunu temsil eden yöneticinin okulda, örgüt kültürünü yarattığı için varlığının çok büyük önem taşıdığı görüşü belirlenmiştir.

McCann ve Sweet'in (2014) yaptıkları araştırma ekonomik krizin yaşandığı 2007 ve 2009 yılları arasındaki yaşanan sıkıntılar sonucu finans alanında sürdürülebilir liderlik ve etik liderlik düzeyleri ile bu düzeyler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 497 katılımcıdan oluşmakta olup, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ise çalışanların yüksek düzeyde sürdürülebilir ve etik liderlik algısının olduğu saptanmıştır. Çalışanlar liderleri açısından sürdürülebilir ve etik liderlik davranışlarını onayladıklarını göstermiştir. Fakat sürdürülebilir ve etik liderlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Šimanskienė ve Župerkienė'nin (2014) yapmış oldukları araştırma literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı, örgüt liderinin örgüt çalışanları ve toplum adına ihtiyaçları belirleyip, örgütün karından çok çalışan ve toplum için faydalı olmaları gerektiği üzerine durulmuştur. Ona göre de liderlerin geniş açıdan düşünüp, sorumlu davranış sergilemeleri gerektiği görüşü ileri sürülmüştür. Bunlar düşünülürken ayrıca ekonomik, sosyal ve çevresel faktörler göz önüne alınıp, sürdürülebilir liderliğin ancak bu şekilde olabileceği dikkat çekmektedir. Araştırmayı yapanlar sürdürülebilirliğin anlamını sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir olmayan liderlik olarak bunlar arasındaki farkları inceleyip, sürdürülebilir liderliğin dört seviye ve dokuz faktörden oluştuğuna yönelik bir model oluşturulmuştur.

Goolamally ve Ahmad'in (2014) araştırmasının amacı, sürdürülebilir liderliğin özelliklerini ileri sürmüşlerdir. Araştırma yönetim sürdürülebilirliği ve yapısal mükemmelliğe ulaşmak için gerekli olan okul müdürlerinin çerçevesini, özelliklerini belirlemek ve sürekli kılmak için yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini üç aşamada oluşmaktadır. Araştırmanın evrenini ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın ilk aşamasını 16, ikinci aşamasını 940, üçüncü aşamasını 738 ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak açılımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmış ve üç aşamalı olarak hazırlanmıştır. Bu çalışma sayesinde, başarılı bir okul için gerekli olan okul liderinin sahip olması gereken beş önemli özelliğin olması gerektiği belirtilmiştir. Bu özellikler; (i) ilkel ve alçakgönüllü oluşumlar alt özellikler taşıyan dürüstlük; (ii) birleştiren ve zihin motivasyonu alt özelliklerini taşıyan odaklılık; (iii) ilham verici, dağıtım ve etkili olma alt özelliklerini taşıyan; (iv) Yetki, görev yetkisinin alt yeteneklerini taşıy (iki parça vardır; eylem odaklılık ve sosyal ile duygusal ve ruhsal yeterlilik); ve (vi) öz yeterlik olduğu belirlenmiştir.

Peterlin vd.'nin (2015) yaptıkları araştırmanın amacı, bir örgütün üst yönetimi tarafından stratejik karar alma konusunda hizmetkar liderliğin ve sürdürülebilir liderliğin etkilerini araştırmak olmuştur. Araştırma literatür tarama yöntemi ile uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sürdürülebilir liderlik, stratejik karar verme üzerinde iki etki yaratmaktadır. Birincisi, sürdürülebilir liderlik, stratejik karar vermede kapsayıcı olarak etki etmektedir. Yani bu süreç içerisinde alınan kararlar ile paydaşlar üzerinde uzun vadeli etki oluşturmaktadır. İkinci olarak sürdürülebilir liderlik sadece bireysel, örgütsel ve çevresel açıdan değil, ayrıca çevreye karşı düşünceli ve dikkatli karar vermeyi de önermektedir. Hizmetkar liderlik açısından ise, karar verme süreci içinde daha güzel bir gelecek için uzun süreli, sosyal ve çevresel etkilerin yanında geçmiş dönemlerde alınan yanlış kararları da dikkate almak gerektiğini belirlenmiştir. Liderlik gelişimi açısından etkileri dikkate

alınmadan önce bu iki liderlik yaklaşımının katkıları araştırılmıştır. Araştırmada değerlere dayalı liderliğin, liderlik geliştirme programlarına dahil edilmesi ve bütünleştirici düşüncenin geliştirilmesi tartışılmıştır.

Suriyankietkaew (2016) çalışmasının örneklemini Tayland'te bulunan değişik endüstrilerde yer alan 440 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, sürdürülebilir liderliğin müşteri memnuniyetine olan etkisini araştırmaktır. Çalışmada 23 sürdürülebilir liderlik uygulamasından 16'sının, artan müşteri memnuniyeti ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma için yapılan çoklu regresyon analizi ile paylaşılan vizyon, inovasyon, personel katılımı ve yüksek kalitenin, müşteri memnuniyetini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği bulgulanmıştır.

Farooq vd.'nin (2017) yaptıkları araştırmanın amacı, üniversite dönüşümünün birer yordayıcısı olarak sürdürülebilir liderlik, yetenek yönetimi ve örgütsel sağlık arasındaki ilişkileri açıklamaktır. Araştırmanın örneklemini Uganda'da bulunan altı üniversiteden 820 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada dışsal değişkenler olan sürdürülebilir liderlik ve yetenek yönetimi ve içsel değişken olan üniversite dönüşümü arasında örgüt sağlığının arabulucu etkisi açıklanmak istenmiştir. Araştırmanın sonucu olarak sürdürülebilir liderlik, yetenek yönetimi ve örgüt sağlığı arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sürdürülebilir liderlik ile üniversite dönüşümü, yetenek yönetimi ile arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Dalati vd.'nin (2017) yapmış oldukları çalışmanın örneklemini Suriye'de bulunan yükseköğretim kurumlarında 73 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın konusu, sürdürülebilir liderlik, örgütsel güven ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi bulmaktır. Araştırma için yapılan regresyon analizi sonucu örgütsel güven ve sürdürülebilir liderliğin yükseköğretim kurumlarında görevli olan akademik ve idari personelin iş tatminini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Sürdürülebilir liderliğin örgüt geleceğine dair vizyon oluşturma, performans dayalı olma, ileri derece iletişim becerileri, takım çalışması ile iş birliğini sağlama gibi durumlarla bağlantılı olduğu bulgulanmıştır.

Hallinger ve Suriyankietkaew'in (2018) yapmış oldukları araştırma literatür taraması ile yapılmıştır. Sürdürülebilir liderlik kavramının gündemde olması, araştırmanın yapıldığı yer, bu konuda araştırma yapan kişiler ve bu konu için ortaya çıkan konular hakkında araştırma yapılmıştır. Sürdürülebilir liderlik konusu 2005 yılı ile kendini göstermeye başlayıp ilerleyen yıllar içerisinde bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların arttığı görülmüştür. 2020 yılı ve sonrasında ise araştırma sayısı çok fazla artıp 1990-2020 yılları arası 952 adet yayımlanan çalışma incelenmiştir. Sürdürülebilir liderlikle ilgili olarak daha çok sürdürülebilir kalkınma, ekonomi, eğitim, bilgi yönetimi, toplum ve örgütler hakkında

çalışmalar yapılmıştır. Sonuç olarak sürdürülebilir liderliğin diğer liderlik türlerinden farklı olduğu ve daha kendine has bir kavram olduğu bulgulanmıştır.

Al-Zawahreh vd.'nin (2019) yapmış oldukları çalışmanın örneklemini Ürdün'de bulunan bir devlet üniversitesi olup, 170 akademisyenin katılımından oluşmaktadır. Çalışmanın amacı, liderlik düzeyini belirlemektir. Araştırma için nicel araştırma yöntemi uygulanmış olup, 15 maddelik bir ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre akademisyenlerin sürdürülebilir liderlik algılarının çok yüksek olduğu görülmüş ve sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, fakülte, unvan ve kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Burawat'ın (2019) yapmış olduğu araştırmanın örneklemini Tayland'ta bulunan üretim sanayinde yer alan küçük ve orta ölçekli işletmelerde çalışan orta ve üst düzey yöneticilerin katılımından oluşmaktadır. Araştırmanın konusu, dönüşümcü liderlik, sürdürülebilir liderlik, yalın üretim ve sürdürülebilir performans arasındaki yapısal ilişkiyi incelemektir. Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Nicel yöntemle toplanan veriler ölçek aracılığıyla, 374 şirkette çalışan 598 katılımcıdan toplanmıştır. Nitel yöntemde ise veriler 40 katılımcıyla sağlanan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yalın üretimin dönüşümcü liderlik, sürdürülebilir performans arasında ayrıca sürdürülebilir liderlikle, sürdürülebilir performans arasındaki ilişkide kısmen aracı görevi görmektedir. Yapısal modelin otomotivle alakalı olan ve olmayan şirketlerle, beş yıldan daha az ve daha uzun süredir yalın üretim programı uygulayan şirketlerde farklılaştığı belirlenmiştir. Görüşmeler sonucu yalın üretimin otomotiv sektörüne uygun olduğu ve diğer sektörler için daha az uygun olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak firmaların daha çok müşteri katılımına önem verdikleri sonra da işgören ve tedarikçi katılımına önem verdikleri belirlenmiştir.

Mohd Yaakob vd.'nin (2020) yaptıkları araştırmanın amacı, sürdürülebilir liderliğin başarısında etkili olan faktörleri araştırmaktır. Araştırma için karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırmanın örneklemini 42 okulda görevli olan 629 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle yapılmış olup, veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırma için de 4 okul müdürü ve 8 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerde odaklanma, networklar sayesinde yatay kapasite sağlama, uygun çalışma ortamını koruma, derin öğrenme, mantıklı bir hesap verilebilirlik, hiyerarşik ilişkiler, her seviyede değişen bağlama bağlılık gibi bulgulara ulaşılmıştır. Nitel boyut sonuçlarına göre; uygun çalışma ortamını koruma, derin öğrenme, her seviyede değişen bağlama bağlılığın, sürdürülebilir liderliğin başarısında etkili olduğu saptanmıştır.

Armani vd.'nin (2020) yapmış oldukları araştırmanın amacı, sürdürülebilirliğe yönelik örgütlerin oluşturulmasında, sürdürülebilir liderliğin hangi özelliklerinin faydalı olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup, araştırmanın örneklemini seçilen dört örgütten üçer grup yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler bu yöneticilerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve incelemeler sonucu elde edilmiştir. Araştırma içerik analizi ile uygulanmıştır. Böylece sürdürülebilir liderliğin, örgütsel olgunluğa göre değiştiği bulgulanmıştır. Sonuç olarak liderliğin, kişiler arası iletişime, sürdürülebilirliğe odaklanma, değişimi isteme, örgüt kültürü ile uyumlu olma, etik değerler ve örgüt vizyonu oluşturma gibi konular yöneticiler açısından önemli olduğu belirlenmiştir.

Iqbal ve Ahmad'in (2021) yapmış oldukları araştırma ile sürdürülebilir liderliği sürdürülebilir performansa yerleştirme yöntemlerini incelemiş ve örgütsel öğrenmenin sürdürülebilir liderliğe ve sürdürülebilir performansa aracılık etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmadaki veriler Pakistan'daki toplam 369 küçük ve orta ölçekli işletmeden amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde kısmi en küçük kareler yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; (a) sürdürülebilir liderliğin örgütsel öğrenme üzerinde önemli bir pozitif etkisi; (b) kurumsal öğrenmenin sürdürülebilir performansı önemli ölçüde etkilediği; (c) örgütsel öğrenme, sürdürülebilir liderlik ile sürdürülebilir performans arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışma NRBV, dinamik yetenek ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin derinlemesine bir teori sunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma zorluklarıyla karşılaşan örgütler için etkili yönetim tavsiyeleri önerilmektedir.

Asif vd.'nin (2021) yapmış oldukları çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında olan üç değişik liderlik davranışının sürdürülebilir liderlik üzerindeki etkisini araştırmak olmuştur. Sürdürülebilir liderlik, aile mülkiyeti ve özel sektör kurumlarının aile yönetimi nedeniyle özellikle Pakistan'ın yüksek öğretim kurumları için önemli bir konu olduğundan bahsedilmiştir. Liderlik davranışı oldukça çeşitlidir. Bu nedenle sürdürülebilir liderlik üzerinde önemli ölçüde olumlu etkiye sahip olabilecek liderlik davranışlarının, incelenen literatüre dayanarak tanımlanması yapılmıştır. Geliştirilen model, Pakistan'ın özel sektör üniversitelerinin öğretim üyeleri ve idari personel tarafından yanıtlanan, benimsenen anketler kullanılarak ölçülen vizyoner liderlik, takım odaklı liderlik ve hizmetkar liderlik olmak üzere üç liderlik davranışına dayanmaktadır. Veri toplamaya yönelik katılımcılar basit rastgele örnekleme yoluyla seçilmiş ve listeler Pakistan'daki özel sektör üniversitelerinin web sitelerinden toplanmıştır. Kısmi en az kareler yoluyla elde edilen bulgular, her üç davranışın da %10 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, ancak %5 anlamlılık düzeyinde yalnızca vizyoner liderliğin anlamlı olduğunu, takım odaklı ve hizmetkar

liderliğin ise önemsiz hale geldiği tespit edilmiştir. Bulgular, politikaların iyileştirilmesi ve sürdürülebilirliği için sürdürülebilir liderliğin geliştirilmesi için gerekli davranışların anlaşılmasında akademisyenlerin yanı sıra politika yapıcılar için de önemli olduğu tespit edilmiştir.

Malik ve Mehmood'un (2022) yaptıkları araştırmanın örneklemini, Pakistan'da sanayide çalışan 204 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, sürdürülebilir ve otantik liderliğin, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini ortaya çıkarmak olup, ayrıca örgütsel öğrenmenin sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasındaki etkisini incelemektir. Bu çalışmadaki veriler uygun örnekleme tekniği kullanılarak, Pakistan'ın imalat endüstrilerinden toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; (a) sürdürülebilir liderliğin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, (b) özgün liderliğin örgütsel öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, (c) örgütsel öğrenmenin, sürdürülebilir liderlik ile Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini, (d) örgütsel öğrenmenin, özgün ve özgün arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. liderlik ve ekonomik performans, (e) Örgütsel öğrenme, otantik liderlik ile sosyal performans arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Araştırmanın sonucuna göre sürdürülebilir ve otantik liderliğin örgütsel öğrenme üzerinde pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenmenin sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında olduğu, otantik liderlik ile ekonomik ve sosyal performans arasında da aracı değişken olduğu saptanmıştır.

Ishak ve Hussin'in (2022) yapmış oldukları araştırmanın örneklemini Malezya'da bulunan ilkokullarda görevli olan 193 öğretmenin katılımdan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler "Eğitim için Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği ve Okul Etkililiği Endeksi" vasıtasıyla sağlanmıştır. Araştırmanın amacı, sürdürülebilir liderlik ölçeğinin okul etkililiği için ne kadar geçerli ve güvenilir olduğunu bulmak için bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, okul etkililiğini yordadığına dair geçerli bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Aung ve Hallinger'in (2022) araştırması sürdürülebilir liderlikle ilgili bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın örneklerini 1998-2021 yılları arasında yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırma sonunda sürdürülebilir liderlikle ilgili dört temel yaklaşım ileri sürülmüştür. Bunlar; sürdürülebilir liderlik, yerleşke yeşillendirme yönetimi, değişim ve sistem entegrasyonunu yönetme, sürdürülebilir kalkınma için eğitimidir. Araştırma sonucuna göre yükseköğretimde sürdürülebilir liderliğin yapısal yönü ve etkileri hakkında daha fazla araştırmanın yapılmasına yönelik karara varılmıştır.

Piwowar-Sulej ve Iqbal'in (2022) çalışması literatür taraması yöntemi sonucu elde edilen verilere göre yapılmıştır. Araştırmada 37 dergide taranmış olan ve bu dergilerden yayımlanan 47 çalışma ele alınmıştır. Araştırma için 36 tane nicel, 11 tane nitel desende yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sürdürülebilir performans açısından liderlik stillerinin sürdürülebilir ve dönüşümcü liderlik modelleri olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ekonomik, işlevsel, sosyal, toplumsal, mali ve ilişkisel performans türleri, sürdürülebilir liderliğin performansı içinde yer aldığı bulgulanmıştır.

Azizi'nin (2023) yapmış olduğu araştırma bir literatür taraması olup, araştırmanın örneklemini 2008-2020 yılları arasında yayımlanan 17 çalışma oluşturmaktadır. Araştırmada içerik analizi uygulanmış olup, iki temel seviye üzerinde durulmuştur. Bunlar, yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya olan seviyelerdir. Araştırmada üniversitelerin stratejik liderlik düzeylerine (yukarıdan aşağıya) dikkat çekilmiştir. Fakat değişimin ilk başlangıcı için aşağıdan yukarıya doğru etki oluşturan uygulamaların önemli olduğu belirtilmiştir. Örgüt içinde personel veya üst yönetimden ortaya çıkan liderliğin geniş kapsamlı ve kökten değişiklikler için önemli olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma ile üniversitelerin sürdürülebilirlik geçişlerinde bulunan liderlik seviyelerinin literatüre büyük katlılar sunacağı belirlenmiştir.

Vesudevan vd.'nin (2024) yapmış olduğu çalışma yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir liderlik kavramını incelemektir. Araştırma literatür taraması ile yapılmıştır. Öğrenme ve liderlik arasındaki uyumu ele alıp, ekonomik, sosyal ve çevresel faktörlerin dengelenmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Kantabutra ve Saratun, Lambert, Hargreaves ve Fink tarafından önerilen çeşitli sürdürülebilir liderlik modelleri tartışılmıştır. Bunlar; kapasite geliştirme, çeşitlilik, koruma, stratejik dağılım, hedef belirleme ve yenilikçilik gibi temel ilkeler ileri sürülmüştür. Araştırma, sürdürülebilir liderlik uygulamalarının kurumsal kültüre ve karar alma süreçlerine uyumunun, uzun vadeli başarı ve rekabet avantajı için önemini belirlemektir. Sonuç olarak, sürdürülebilir liderlik uygulamasının aşamalı bir süreç olduğunu ve örgütlerin sürdürülebilir liderliği içselleştirmesi gerektiğini, böylece sürdürülebilir etkililik ve etki için önemli bir yol katedileceği belirlemektedir.

Peng, vd.'nin (2024) araştırması bir literatür taramasıdır. Sürdürülebilir liderliğin eğitim kalitesi üzerindeki çeşitli etkilerini on yıllık bir dönem boyunca açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışma için kendisine has üç soru geliştirilmiştir; 1) sürdürülebilir liderlikteki son gelişmelerin eğitim kalitesine etkisi, 2) eğitim kalitesini artırmada stratejilerin rolü ve 3) sürdürülebilir liderlik yöntemlerini uygulamaya koymadaki başlıca zorluklar nelerdir? olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yönteminde PRISMA yaklaşımı kullanarak, altı veritabanında kapsamlı bir arama gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 60 makale daha

fazla inceleme için seçilmiştir. Araştırmanın sonuç ve tartışması ise; gelecek araştırmalar, uzun vadeli çalışmalara, disiplinlerarası stratejilere, politika değerlendirmelerine, paydaşların katılımına ve yenilikçi tekniklere odaklanması olarak belirlenmiştir. Farklı yöntemler ve coğrafi önyargı gibi sınırlamalara rağmen, arama kriterlerinin genişletilmesi, disiplinlerarası iş birliğinin teşvik edilmesi ve paydaş katılımının vurgulanması gibi stratejiler, gelecekteki araştırmaların kapsamını ve önemini artıracak bulgulanmıştır.

Rosario ve Boechat'ın (2025) araştırması sürdürülebilir liderliğin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada kısa vadeli süreçten uzun vadeli finansal hedeflere yönelmeyi, paydaşların etkisi, yönetişimde etğin önemi ve inovasyonun etkisi vurgulanmıştır. Araştırma ile iş uygulamalarında sürdürülebilirliğin bilgi paylaşımındaki etkisi, örgüt kültüründe ve uyarlanmasındaki önemi belirtilmiştir. Araştırma sistematik bibliyometrik literatür taraması yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada yöneticilere, politika yapıcılara ve akademik hayatta çalışanlar için bilgi verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre liderlik stratejilerinin, küresel sürdürülebilirlik açısından uyumun sağlanması gerektiği tespit edilmiştir.

2.9.1. Öğrenme Kavramı

Günümüz dünyasında çok hızlı şekilde gelişen değişimler, örgütlerinde hızlı şekilde değişimlerine neden olabilmektedir. Örgütlerin iç ve dış çevresi olduğu için açık sistemin içinde yer aldıkları söylenebilir. Açık sistemin parçası olan örgütler çevresinden hızlıca etkilenebilir ve rakebet ortamında varlıklarını korumak için yarış içinde oldukları söylenebilir. Bu değişimleri yakalamak ve rekabette öne çıkabilmek için günümüzde en önemli kaynağın bilgi olduğu bilinmektedir. Bilgiye ulaşım önemli olduğu için hızlı ve güvenilir bilgiyi de elde etmek önemlidir diyebiliriz. Bilgiyi harekete geçirmek için örgütlerin ve örgüt bireylerinin öğrenme yeteneklerinin gelişmiş olması gerekebilir. Öğrenme yolunda ilerlerken her zaman başarı elde edilmeyebilir. Bazen hatalar sonucu başarısızlıklar da yaşanabilir. Fakat burada önemli olan başarı ve başarısızlıklardan ders çıkarıp, bu deneyimlerden yeni öğrenmeler elde etmek gerekebilir. Öğrenme yeteneği gelişen örgütler, bireyler ve toplumlar başarılı örgütler olma yolunda ilerleyebilir. Öğrenen örgüt olmadan önce örgütün ve paydaşlarının öğrenmenin ne olduğunu ve nasıl öğrenmeler edineceklerini bilmeleri önemlidir diyebiliriz.

Öğrenme, sadece okullarla sınırlı değildir. İnsan yaşadığı sürece sürekli öğrenme durumundadır. Öğrenme okullarda, örgüt ortamında, sosyal yaşamın içinde veya aile içinde gerçekleşmektedir. İlk öğrenmeler özellikle aile içinde gerçekleşirken, hayatın ilerleyen dönemlerinde toplumda, çalışılan örgüt içinde, sosyal çevrede ve okulda devam etmektedir (Bil, 2018). Öğrenme zamanla edinilen bilgi ve deneyimler sonucu sürekli değişim içinde

gelişmektedir (Eren, 2001). Öğrenme, bireylerin yaşantıları sonucu oluşturdukları davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014). Öğrenmedeki amaç, kişilerin çevreleriyle etkileşim içinde olup, yeni davranış özellikleri kazanması veya önceki davranış özelliklerini değiştirmesidir. Yani kalıcı davranış değişikliğidir (Banoğlu ve Peker, 2012). Öğrenme, belli süredir devam eden pratiklerin düzenlenmesi ve toplulukların faaliyetleriyle şekil alması sonucu oluşan bilgi birikimidir (Fenwick, 2016).

Öğrenme kavramı, bireyin kendi sezgisel ve bilişsel süreci içinde ilerlerken zamanla çevresinden edindiği bilgileri dikkate alır. Öğrenme ile olaylar arası bağ kurularak, olaylar arası benzerlik ve farklılıkların gözlemlenmesini ve bunların davranışa dönüşmesini sağlamaktadır (Koçel, 2015). Öğrenme, kişinin davranışlarında gerçekleşen değişikliğe giderken geçen süreçtir (Marquardt, 1996). Öğrenmede temel sayılan zihniyet değişikliğidir (Senge, 2002). Öğrenme insanın yaşam süreci içine yayılan bir olgudur. Öğrenme süreci bireylerin, örgütlerin ve toplumun istemesiyle sonlanabilir. Bireylerin üzerinde toplum ve örgüt yapısı etkili olmaktadır. Böylece öğrenme bireyler üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilir. Öğrenmeyi isteyen örgütler ve toplumlar içinde yer alan kişilerin kendilerini geliştirmelerine imkan sunar ve böylece mutlu insan toplulukları yaratırlar (Gerber, 1998).

2.9.2. Örgüt Kavramı

İnsanlar tek başına üstesinden gelemediği işler karşısında beraber hareket etme duygusuna girmeleri ile birlikte yaşamaya başlamışlardır. İnsanlar böylece belli bir grup oluşturarak, o gruba dahil olmak istedikleri söylenebilir. İnsanlar yaşadıkları coğrafik yapı üzerinde bulundukları bölgenin özelliklerine göre faaliyetlerde bulunmaya başladıkları bilinmektedir. Örneğin deniz kenarında olan topluluklar balıkçılık yapmayı, karasal bölgede yaşayanlar tarımla uğraşmayı tercih ettikleri görülmüştür. Toplulukların kendi ürettiği hizmet ve ürünler karşısında birbirleri ile değiş tokuş içine girmesi ile karşılıklı olarak birbirlerinde olmayan ihtiyaçlarını karşılamışlardır. İnsanlar bulundukları yapı içinde yaptıkları işlerde belli bir zaman sonra uzmanlaşmaları ile kazandıkları beceriler üzerinden gelir ve kazanç elde etmeye başlamışlardır. Böylece insanlar elde ettikleri çıktılar üzerinden, birbirleriyle paylaşımda bulunmaya başlamışlardır. İnsanlar geçen bu süreç içerisinde işbölüşümü ve uzmanlaşmayı öğrendikleri söylenebilir. İşbölüşümü ve uzmanlaşma sonrası bu durum kurumların oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Bu durum zamanla kurumlar içinde belli normların oluşmasına neden olmuştur. İşte bu noktadan sonra da ortaya “örgüt” kavramının çıktığı bilinmektedir. Koçel (1998) ve Robbins ve Judge‘ye (2021) göre iki veya daha fazla kişinin bir araya gelerek, belli amaçlar etrafında toplanmaları sonucu belirlenen normlardan oluşan topluluğa “örgüt” denildiğini ifade etmişlerdir.

Örgüt, belli bir işin devamlı olarak uyumlu şekilde gerçekleştirilmesi için seçilen bir kişinin önderliği altında toplandıkları insanlar topluluğudur. Örgüt, insanların kendilerinden ortaya koydukları güç ve eylemler bütünlüğüdür. İnsanlardan oluşan toplulukların örgüt olabilmesi için belli şartları bulunmaktadır. Bunlar; rol, faaliyet, yetki ve sorumluluklardır (Güney, 2015). Bir örgütün kurulabilmesi için üç unsurun bulunması gerekmektedir. Bunlar Barnard'a (1938) göre; bireylerin birbiri ile iletişim içinde olmaları, ortak amacı gerçekleştirmek için istekli olmaları ve ortak bir amacın olması gerekmektedir. Örgütler içinde bulundukları çevreyle sürekli olarak etkileşim içindedirler. Örgütler içinde bulundukları toplumsal yapı ve kültürel özelliklerden etkilenerek bu yönlerini çevreye yansıtmaktadırlar (Aydın, 2014).

Dünyada insanın olmadığı örgüt yoktur. Herhangi bir örgütün kullandığı teknoloji ne kadar ileri seviyede ve ürettiği ürünler, hizmetler ne kadar kusursuz olursa olsun içinde bulunduğu örgütün insansız işlemesi imkansızdır (Greenberg, 2011).

Örgütlerin geleneksel yapılarından sıyrılıp, çağın gerektiği modern örgütlere dönüşmelerinde bir çok faktör etkilidir. Burada çalışanların beklentilerinin değişmesi, değişen çevresel şartlar, gelişen teknoloji, toplumsal beklentilerin artması ile bilgiyi edinmeleri, çoğaltmaları ve edinilen bilgiyi harekete geçirmeleri faktörler etkili olabilir. Bilginin önemli olması ile bilginin işlenmesi, yenilenmesi ile sürekli şekilde öğrenme haline geçilmesine neden olduğu söylenebilir. Böylece örgütlerin iç çevreleri ve dış çevreleri ile dengede olabilmesi için yenilikleri, değişimleri ve dönüşümleri takip etmesi gerekebilir. Örgütlerde gerçekleşen bu değişimler ile de “öğrenen örgüt” kavramının önemi gündeme gelebilmektedir.

2.9.3. Öğrenen Örgüt Tanımı, Tarihçesi ve Özellikleri

Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasında önemli bir bağın olduğu düşünülmektedir. Eğitim yöneticilerinin başarılı bir sürdürülebilir liderlik özellikleri göstermelerinde okulların öğrenen örgüt ve etkili okul özelliklerini gösterebilmeleri önemli olabilmektedir. Bozkurt'a (2003) göre bununla birlikte değişen dünya şartlarına göre uyumlu olabilecek bireylerin yetişmesi de önemli olmaktadır. Örgütlerin değişen çağın şartlarına uyarak rekabette öne geçebilmek için değişimlere ve gelişimlere ayak uydurup, edindiği yeni bilgileri uygulamak zorundadırlar. Böylece örgütler geleneksel yapıdan çıkıp, çağdaş örgütün gerektiği özellikler gösterebilirler.

Örgütün, öğrenen örgüt olabilmesi için toplumsal sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunması ile örgütün değişmesi ve gelişmesiyle mümkündür (Daft, 2008). Öğrenen örgüt kavramı ile örgütün tüm çalışanlarının birlikte ve sürekli olarak öğrenmesinden söz edilmektedir. Ayrıca örgüt çalışanlarının kendilerini sürekli geliştirmeleri

üzerinde durulmaktadır (Pedler vd., 1991). Öğrenen örgüt, en iyi örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren örgüt anlamını ifade etmektedir (Tsang, 1997).

Öğrenen örgütler bir bütün olarak hareket ederek, amaçlarına birlikte ulaşabilmek için sürekli kendilerini yenileyerek geliştirirler. Böylece birlikte öğrenmeyi gerçekleştirerek, bilgi sağlamak, bilgiyi elde etmek ve bilgiyi paylaşmak amaçlamaktadırlar (Garvin, 1993).

Geleneksel eğitim örgütlerinde öğrencilere benzer yöntemlerin kullanılması ile öğrencilerin öğreneceklerine inanılmıştır. Modern eğitim anlayışında ise öğrenmeyi ön plana alan eğitim örgütleri, öğrencilerin bireysel anlamda farklı olduklarına inanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, farklılaştırılmış öğrenme ortamlarına önem verilmesine dikkat çekilmektedir. Böylece öğretmenlerin de okuldaki rolleri değişmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerine yönelik özelliklerini dikkate alarak, geliştirilmiş yöntem ve teknikleri kullanan, bilgiye ulaşmada öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesinde rehberlik eden bireyler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucunda öğretmenlerden değişen bilgiye uyum sağlaması ve öğrencilerin de bu uyum sürecine ayak uydurabilmesi için öğretmenlerden rehberlik etmeleri beklenilmektedir (Zengin ve Gündüz, 2018). Eğitim örgütlerinin gelişmesi ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi için okulda bulunan tüm bireylerin (öğretmen, yönetici, okul personeli, veliler) sistemli bir şekilde birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Balcı, 1988; Çalık, 2003). Öğrenen örgütler kendilerinin bilincinde olup kendilerini gözlemleyebilen ve örgütlerinin çevresini takip edebilen yapılardır (McGill vd., 1993).

Öğrenen örgütlerde bireyler ve örgütler birlikte hareket ederek gelişme gösterirler. Kişiler örgütün her aşamasında, karar alma sürecinde bulunur ve gruplar halinde çalışmalar yapılırlar (Dodgson, 1993; Schlechty, 2005; Senge, 2018). Öğrenen örgüt, hazırlanmış olduğu ortam içerisinde yeni bilgi üretebilen, geliştirebilen, bu oluşturduğu yeni bilgiyi kaynak üretiminde kullanabilen, örgütün bütününde bilginin öğrenilmesi için ortamlar yaratılıp ve tüm bunların sonunda elde ettiği deneyimleri öğrenme fırsatı olarak yeniden bilginin üretmesini sağlayan örgütlerdir (Koçel, 2003; Zengin ve Gündüz, 2018).

Öğrenen örgütte paylaşılan bir güç vardır. Örgüt içinde görüş birliği önemlidir.

Öğrenen örgüt üzerine yapılan akademik çalışmalar 1950’li yıllara kadar uzanmaktadır. Örgütlerin öğrenmesi hakkındaki araştırmaların ilk adımı “Harward Üniversitesi” nde çalışan Chris Argyris’in çalışmalarında görülmektedir. Öğrenen örgüt kavramı Peter Senge tarafından geliştirilmiş olup 1990 yılında Peter Senge’ye ait “5. Disiplin (The Fifth Dicipline)” adlı eserini ortaya koymuştur. Öğrenen örgüt, bilgiyi oluşturma, bilgiyi elde etme ile bu şekilde bilgiyi davranış ve anlayışa yöneltmek, davranışı değiştirme olarak tanımlanmaktadır (Senge, 2016). Senge bu çalışmasında geleneksel yönetim

modelinde öğrenmenin, bireylerin ve örgütlerin öğrenmelerinde, gelişmelerinde kısıtlamaların olduğundan bahsetmiştir. Böylece bireyler ve örgütler kendilerini ihtiyaçları doğrultusunda geliştiremeyecektir. Bunun sonucunda kişilerin ve örgütlerin bir takım sorunlarla karşı karşıya kalacağından söz edilmektedir. Bu sorunlar iş yaşamından tutup, insan ilişkilerine kadar uzanabilmektedir. Değişen dünya şartları çerçevesinde kişilerin ve örgütlerin bu değişime ayak uyduramaması sonucu yeterli öğrenme gerçekleşmediği için bu sorunların yaşanılması kaçınılmaz olacaktır (Helvacı, 2010).

Öğrenen örgüt kavramı ile örgütlerin nasıl öğrendiğine dair çalışmalar 1950’li yıllara kadar dayanmaktadır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2003). 1950 ve 1960 yılları arasında “Carnegie Mellon” da bulunan yazarlar öğrenen örgüt hakkında çalışmalarda bulunmuştur. Örgütlerin öğrenmesinde örgütün karar alma mekanizmasının öğrenme üzerindeki ilişkisinin önemli olduğundan söz etmişlerdir (Töremen, 2001). 1970’li yıllarda öğrenen örgüt kavramı, çalışma hayatında kendini göstermeye başlamıştır. Hataların, eksiklerin tespit edilmesi ve bunların düzeltilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir (Eğriboyun, 2004). 1980’li yıllara gelindiğinde öğrenen örgüt kavramı, örgütlerde dayanışma, iş birliği, takım çalışması ve iletişimin önemi üzerinde durmuştur (Töremen, 2001).

Öğrenen örgüt kavramı Smith’e (1997) göre ilk kez 1945 yılında Reg Revans tarafından kullanıldığı savunulmaktadır. Diğer bir görüşe göre de ilk kez 1988’de Garratt tarafından kullanıldığı savunulmaktadır (Örtenblad, 2004). Öğrenen örgüt kavramının ilk kez kim tarafından bulunduğu bilinmemektedir. Fakat bu kavram hakkında çok daha eski dönemlerden beri çalışıldığı düşünülmektedir (Hitt, 1995).

Hızlı değişimler sonucu küresel anlamda herkesin bu değişimlere ayak uydurması gerçeği ortaya çıkmıştır. Açık bir sistem olan örgütlerin bu değişimlerden etkilenmemesi imkansızdır. Değişimlerle beraber örgütler rekabetin içinde kendilerini bulmaktadır. Değişimler beraberinde belirsizlikleri de getirmektedir. Bu değişim ve gelişimlerle örgütler kendi iç ve dış çevrelerinde olan değişimlere göre hareket etmektedir. Örgütlerin dış dünyada ki değişim ve yenilikleri de takip etmeleri önemli olmaktadır. Örgütler geçmişteki deneyimlerinden ders çıkararak, yanlışlarını gözden geçirerek öğrenme yeteneklerini yükseltmelidir. Başarısı ile fark yaratan örgütler sürekli öğrenme halinde olup, dinamik bir yapı içinde hareket ederler (Öneren, 2008; Bil, 2018). Bu şekilde hareket eden örgütlerin “öğrenen örgüt” olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğrenen örgütlerde herkesin uyumlu çalışma ile birlikte bu davranışa yatkın kişilerin yetişmesi sağlanmaktadır. Bu durum örgütte bir kültür özelliği haline gelmektedir. Örgütün amaçları çerçevesinde bilgi toplanır, işlenir ve kullanılır. Örgütte çalışanları

isteklendiren bir iklim mevcuttur. Örgüt açık bir sistem yapısına sahip olduğu için sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan yapıya karşı hassas bir duyarlılığa sahiptir (Brandt, 2003).

Öğrenen örgütler iletişime açık olmalıdır. Yöneticiler, öğrenmelerinden bahsetmeli ve nasıl öğrendiklerini örgüte öğretmeleri gerekmektedir. Örgüt üyelerinin öğrenmeleri karşılığında ise bireyleri ödüllendirmek, takdir etmek, ücret artışı sağlamak gibi imkanların tanınması gerekmektedir (Wilhelm, 2006). Öğrenen örgütler sürekli yeni şeyler öğrenen ve örgüte katılan herkesin yeni bilgiler öğrenmesini isteyen örgüt modelidir (Öneren, 2008). McGill ve Slocum'a (1993) göre öğrenen örgütün dört gelişim süreci vardır. Bunlar; bilen örgütler, anlayan örgütler, düşünen örgütler ve öğrenen örgütlerdir.

Öğrenen örgütü oluşturabilmek için ilk önce örgütün öğrenmesi ve değişim yeteneğinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bunun için de dört unsura dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar; kişinin davranışlarındaki değişim, bilgi, güdülenme ve öğrenme isteğinde ki değişim, yenilik yapma ve yeni bilgi yaratmada ki değişim, inovasyonel olabilmesi ve bilgiyi üretme kapasitesindeki değişim, çalışma hayatında ki değişim ve toplumun yapısındaki değişimdir (Watkins ve O'Neil, 2013). Öğrenen örgütlerde kişilerin bireysel öğrenmeleri ile bu bilgi ve deneyimlerini diğer örgüt üyeleriyle paylaşmaları görülmektedir (Thomas, 2016). Argyris vd. (1995), Marquardt (2002), Schön (1978), Senge (1990), Owen (1991), Overmeer' a (1997) göre öğrenen örgütler kendi içerisinde üç özelliği bulundurmaktadır. Bunlar; bireysel ve örgütsel halde bilgi toplamak, sinerjiyi ve örgüt verimini arttırmak için öğrenmeye önem vermek, dönüt sağlamak için sürekli olarak çevreye uyum sağlamayı denetlemek olarak belirtilmektedir (Akt., Baydar, 2021). Öğrenen örgütler kendi gelişimlerini sağlayarak, kendilerinin öğrenen örgüt olabilmeleri için bazı özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler, sistematik şekilde problem çözmek, yenilikleri denemek, eski deneyimlerden faydalanmak, değişik deneyimleri denemek, bilgiyi paylaşmak ve proaktif olmaktır (Aksakal- Yavuz, 2022).

Öğrenen örgütlerde öğrenme sadece örgüt için geçerli olmayıp, örgüt üyelerinin de öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerin üyeleri için sağladığı faydalar; öğrenen örgütlerde üyeler kendilerinden memnun durumdadırlar. Bu örgütler çalışanlarına karşı durumların daha iyi olacağı yönünde güven verirler, yeniliklerin sunulması için uygun ortamlar sunarlar, yenilikleri uygulamada riske girmek için uygun ortam yaratırlar, bireylerin görüşlerini değerlendirirler ve sistem düşüncesine önem verirler (Töremen, 2001). Öğrenen örgütün genel özellikleri; çevresinde gelişen değişiklikleri hemen fark eder, kendisini sürekli geliştirir ve olaylardan ders çıkarmasını bilir. Örgüt problem çözme yönünü geliştirir ve bu şekilde yeniliklere uyum sağlamayı başarır (Öneren, 2008; Schlechty, 2014). Edinilen bilginin işlenmesi sonucu bilginin korunması için politikalar, prosedürler ve normlar ile

örgüt içinde kurumsal hafıza oluşturulmaktadır. Böylece yönetilen bilgi ile örgütsel davranışlarda değişim olmaktadır. Örgütlerin öğrenmeleri ile örgütlerin eylemlerinde de değişim yaşanacaktır. Böylece örgütlerin öğrenen örgüt olmaları yanında örgütlerin bilgi seviyeleri de gelişecek ayrıca ekonomik performansları da gelişecektir. Sonuç olarak örgüt rakiplerinden daha hızlı olarak değişen çevre şartlarına daha kolay uyum sağlayacaktır (Garvin, 2000). Örgüt çalışanları öğrendikleri bilgiyi bireyden ziyade örgütsel hafızada tutacaktır. Bireylerin öğrenmeleri sonucu örgütte oluşan yetkilendirme ile örgütlerin de öğrenmeleri gerçekleşecektir (Örtenblad ve Koris, 2014).

Öğrenen örgütlerin öğrenmelerini sağlayan kültürel unsurları bulunmaktadır. Bunlar, vizyon ve değerler gibi unsurlardır. Bu unsurlar örgütte öğrenmeyi kolaylaştırıp, bireylerin öğrenmelerini, gelişmelerini sağlayacak ve örgütlerin öğrenen örgüt olmalarına neden olacaktır (Armstrong ve Foley, 2003).

Geleneksel ve modern örgütleri karşılaştırdığımızda aralarında görülen belli farklar bulunmaktadır. Geleneksel örgütler ruhsuz, yeniliklere kapalı, kendilerini geliştiremeyen ve riskleri göze alamayan, kapasitelerini geliştiremeyen çalışan özelliklerine sahiplerdir. Öğrenen örgütler yeniliklere açık, yaratıcı, riskleri göze alabilen, coşkulu, değişimlere ayak uydurabilen, kendilerini geliştiren ve kapasitelerini arttıran özelliklere sahiplerdir (Braham, 1998). Tablo 9'da geleneksel ve öğrenen örgüt modellerinin özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Braham, 1998):

Tablo 9

Geleneksel ve öğrenen örgütlerin farkları

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Örgütler	Öğrenen Örgütler
Kim öğreniyor?	Yöneticiler, çalışanlar, ödüllendirilenler, gruptakiler	Örgütteki herkes, tüm çalışanlar
Kim öğretiyor?	Örgütten bir eğitici veya dışarıdan bir uzman	İşle ilgili kişiler, eğitimciler, uzmanlar
Öğrenmede ne tür araçlar kullanılır?	Dersler, iş başında öğrenme usta, çırak dayanışması, formal eğitim öğrenme planları	Dersler, iş başında öğrenme karşılaştırmalar, öğrenme planları, ikili çalışmalar, kişisel uğraşlar, ekipler
Çalışanlar ne zaman öğrenir?	Mecbur kaldıklarında, belli zamanlarda	Her zaman, uzun vadeli öğrenme
Çalışanlar ne tür beceriler kazanırlar?	Teknik	Teknik, ticari, kişilerin Birbirleriyle
Nerede öğrenirler?	Sınıfta, iş ortamında	Sınıfta, iş ortamında, her yerde
Zamanlama	Şimdiki ihtiyaçlar	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular Sorumlu kim?	Ruhsuz Eğitim departmanı	Coşkulu Herkes

Kaynak: Braham (1998)

Öğrenen örgütte bireylerin, grupların, örgütlerin ve toplumun öğrenmesi, değişimi ve yeniliklere açık olması önemlidir. Böylece örgüt, örgütsel öğrenmeyi sağlayacağı bir alt yapıya sahip olacaktır (Eroğlu ve Eroğlu., 2019). Öğrenen örgütlerde sistematik problem çözme, riskleri göze alma, başkalarının tecrübelerinden faydalanma, bilgiyi örgüt içinde yaymak gibi özelliklerin olduğundan bahsedilmiştir (Garvin, 1993). Öğrenen örgütler için beş temel disiplin vardır. Bunlar (Senge, 2016):

- a. Bireysel anlamda gelişmek ve uzmanlık kazanmak.**
- b. Zihinsel düşünce modelleri yaratmak.**
- c. Takım çalışması, işbirliği ve iletişimi sağlamak.**
- d. Ortak vizyon yaratmak, örgütsel sadakati sağlamak ve sürdürülebilir olmak.**
- e. Sistem düşüncesine sahip olmak.**

Öğrenen örgüt oluşturabilmek için öncelikle örgütün öğrenme ve değişime açık olduğunu anlamak için dikkat etmesi gereken durumlar vardır. Bunlar (Watkins ve Marsick, 1993):

- 1. Kişinin davranışları, bilgisi, motivasyon ve öğrenme durumunda değişimin olması.**
- 2. Grupların, toplulukların yeniliğe gereksinim duyması ve yeni bilgi üretmek istemesinde değişimi gerekli görmesi.**
- 3. İnovasyona açık olması ve yeni bilgilere gereksinim duymada ki değişim isteğinin olması.**
- 4. Çalışma hayatında kalite istemesi ve toplumsal yapıda değişimin gerekli olduğuna inanması.**

Öğrenen örgütlerin amaçlarından biri de uzun vadeli olarak varlıklarını ayakta tutmaktır. Böylece büyümelerini sağlayacaklardır. Örgütlerin rekabet ortamında ayakta kalabilmeleri için öğrenme yoluyla dönüşümü sağlamaları önemli görülmektedir. Belirsizliklerle savaşabilmek için örgütlerin geleceği ön görmeleri için öğrenen örgüt olmaları önemli olmaktadır. Haliyle örgütlerin, öğrenen örgüt olmaları için dönüşüm potansiyeline sahip olmaları gerekmektedir (Rijal, 2009).

Öğrenen örgütlerin yenilikçi, yaratıcı, eleştirel düşünen yönde ilerlemesi için bireysel, grupsal, örgütsel ve toplumsal açıdan öğrenmeleri desteklenmektedir. Böylece örgütte çalışan bireylerinde örgütsel ilerlemede bütünün bir parçası olabilmektedir. Bununla birlikte çalışanlar örgütün başarı veya başarısızlığı konusunda etkili olmaktadır. Çalışanlar arasında aitlik ve sahiplenme duygusunun olması örgütün sürdürülebilir kalkınmasında etkili olmaktadır. Çalışanlar böylece sürekli öğrenme ihtiyacında olup, problem çözme, dayanışma, işbirliği içinde olma ve yeniliklere açık olma özellikleri gösterecektir (Lyle,

2012). Argyris vd. (1995), Marquardt (2002), Schön (1978), Senge (1990), Owen (1991), Overmeer' a (1997) göre öğrenen örgütlerin üç özelliği bulunmaktadır. Bunlar; bireysel ve örgütsel hareket ederek bilgi elde etmek, sinerjiyi ve örgütün etkinliğini arttırmak için öğrenmeyi değerli görmek, dönüt vermek için sürekli şekilde çevreye uyum sağlamayı denetlemektir (Akt., Baydar, 2021).

Öğrenen örgüte ait genel olarak belli özellikler bulunmaktadır. Bunlar (Calvert vd., 1994):

- a. Öğrenen örgütlerde takım halinde hareket etme ve sınırları zorlayan anlayış bulunmaktadır.
- b. Öğrenen örgütler için ne öğrenildiği kadar nasıl öğrenildiği de önemlidir.
- c. Örgütlerin öğrenmesi konusunda başta olabilmeye yönelik yatırım yaparlar.
- d. Diğer örgütlere göre daha hızlı ve doğru şekilde öğrenerek başarıyı elde tutmak isterler.
- e. Faydalı bilgi elde edebilmek için verileri hızlı ve doğru şekilde kullanırlar.
- f. Her türlü öğrenme ve tecrübe öğrenen örgüt için faydalı şeyler öğrenmesi için aracı olup, çalışanların motivasyonunu arttırmaktadır.
- g. Güçlü ve zayıf yönleri dikkate alarak başarılı ve başarısız öğrenmelerin neler olduğuna dikkat eder.
- h. Örgüte zarar vermeden kurtarılabilecek riskleri göze alır.
- ı. Takım çalışmaları için yeni projeleri desteklemektedir.
- i. Bilgilerin paylaşılmasında oluşan yanlışlardan dolayı birey veya grupları cezalandırmaz.
- j. Tecrübeye ve yüzeyselliğe bağlı öğrenmeleri destekler.

Öğrenen örgütlerin örgütlere sağladığı faydalar yanında çalışanlara da sağladığı faydalar bulunmaktadır. Bunlar (Töremen, 2001):

- a. Çalışanlar mutludurlar.
- b. Çalışanlara işlerin yolunda gideceği ümidi vermektedir.
- c. Çalışanlara üretici fikirler için uygun çalışma alanı verir.
- d. Çalışanlara riske girmeleri için cesaret verir.
- e. Çalışanların görüşlerine değer verilir ve bu görüşler değerlendirilir.

Roderick vd.'ne (1995) göre öğrenen örgütlerde öğrenmenin meydana gelmesi için sahip olunması gereken beş özellikten bahsedilmiştir. Bunlar aşağıda verilmiştir (Akt., Britton, 2002):

- a. Bireysel öğrenme.
- b. Takım (grup) halinde öğrenme.

- c. İşbirliği ve işbölüşümü halinde öğrenme.
- d. Operasyonel örgütsel öğrenme.
- e. Stratejik örgütsel öğrenme.

Öğrenen örgütlerde her an çıkabilecek sürprizlere karşı önlemler bulunabilmelidir. Ani değişimler sonucu değişik koşulların oluşması gibi birden meydana gelen yeni durumlara uyum sağlamak için örgütün farklı kanallar vasıtasıyla edinmiş olduğu bilgi ve enformasyonu bulunabilmelidir. Bu durumda bir öğrenen örgüt, gerekli ölçüde lazım olan bilgi ve enformasyonu sağlayabilmelidir. Bu örgüt türünün kendilerine ait kültürel yapıları, değişime açık stratejik planları ve esnek olan yapıları görülebilir. Açıkçası örgüt kendi içinde bilgi havuzu oluşturmakta bu da örgütün kültürel yapısı ve örgütsel öğrenmeleri ilgili bir durumdur denilebilir. Sonuç olarak, örgütlerin bilgi havuzlarının olması o örgütün enformasyon gereksinimlerini karşılayabilmektedir.

Örgütsel anlamda etkili olabilmek için bilginin örgütte hızlı ancak doğru olarak paylaşılması gerekmektedir. Bilginin örgüt içinde hızlı olarak paylaşılması sonucunda örgüt sinerjisiyle beraber yeni bilgilerin oluşması sağlanmaktadır (Kalkan, 2006). Bireylerin öğrenmesinde gerçekleşen süreçler gibi örgütlerinde öğrenme süreçlerinin aynı olduğu belirtilmektedir (Sorenson, 2003). Öğrenme süreçleri farklı şekillerde tanımlanmış olsa da ortak olunan bazı noktaların olduğu belirtilmektedir. Bu noktalar Dixon 'a (1994) göre; bilginin yaratılması, bilginin paylaşılması, bilginin yorumlanması, bilginin saklanması ve kullanılması döngüsü şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğrenen örgüte yakın olan diğer bir kavram ise “bilgi yönetimi” dir. Bilgi yönetimi, örgüte değer katacak olan bilginin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve paylaşılmasıdır. Öğrenen örgütte bilginin çoğaltılması ve paylaşılması önemli olmaktadır (Şerbetçi, 2001). Ancak bilgi yönetimi, öğrenen örgütün alt kavramı olmaktadır. Yani öğrenen örgüt daha geniş kapsamlı bir kavramdır (Naktiyok, 2004).

2.9.4. Öğrenen Örgütler ve Bilgi Yönetimi

Teknolojinin hızlı gelişimi ve değişimi sonucu yeniliklerin takip edilmesini zorlaştırmıştır. Bu değişimlerin hızla yayıldığı alanlardan biri de bilgi teknolojileri ve iletişimdir. Eskiden bilgi aktarımı usta-çırak ilişkisi ile sağlanırken günümüzde yönetim alanında bilgi yönetimi 1990'lı yıllarda kendinden söz ettirmektedir. Ülke ekonomilerinin entelektüel varlıklara değer vermesi ile yöneticiler bilgiye ve bilginin kaynağına yönelmeye başlamıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve yayılması sonucu her türlü bilgiye erişim kolaylaştı. İnternetin yayılması ile birlikte bilgiye ulaşım mümkün olmaya başladı. Bilgiye ulaşım kolaylaştı ve ucuz bir şekilde elde edip, saklama ve paylaşma imkanı oluştu (Hansen vd.,1999).

Bilgi yönetim sürecinde bilginin kullanılması ve uygulanması aşamasında örgütler elde ettikleri bilgiyi içselleştirerek, örgütsel çıktı haline getirip, bunlardan yeni bilgiler oluşturulmaktadır. Burada önemli olan bireysel öğrenme değil, örgütsel öğrenme önemlidir. Yapılan araştırmalar sonucu öğrenen örgüt olabilmek için önce öğrenen bireyler, gruplar, örgütler oluşturmak gerekmektedir. Önemli olan bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmelere dönüştürülmesidir. Böylece bilginin örgütsel öğrenmeye dönüşmesi ile bilginin yönetimi ortaya çıkmaktadır. Bilgi yönetimi konusunda öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramlarının birbiri ile iç içe geçmiş olması ile bu kavramların birbirini tamamlayıcı unsurlar olmaktadır. Bu duruma bakıldığında bu kavramlar arasında herhangi bir hiyerarşik düzen bulunmamaktadır (Atak, 2011).

Öğrenen örgütlerin bilgi yönetimi, örgütsel öğrenmelerini karşılar ve inovasyon sürecinde yaratıcı becerilerin gelişmesinde imkan yaratmaktadır. Örgütsel öğrenme ile yaratıcılık, yeni bilgi ve fikirler desteklenmektedir. Öğrenme aracılığı ile okulda bulunan tüm personelin yaratıcı yönleri gelişir ve örgütün edinmiş olduğu inovasyonel yetenekler ile diğer örgütlerle rekabet edecek duruma gelebilmektedir (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012).

Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme disiplinlerarası bir özelliğe sahiptir. Bu yüzden psikoloji, sosyoloji, örgütsel davranış, stratejik yönetim, ekonomi ve bilgi sistemleri ile yakından ilişkili olup, farklı disiplinlerle yakın ilişkide olduğu için değişik bakış açılarına sahiptir (Argote, 2005).

Toplumların ve örgütlerin bilgiye değer vermesi o toplum veya örgütlerin bilgi üretmesine yardımcı olmaktadır. Örgütler gibi okullarında sürekli öğrenmesi, onlarında bilgi toplumununa dönüşmesini sağlayacaktır. Böylece okullar da öğrenmeyi sürekli hale getirerek öğrenmeyi alışkanlık haline çevirecektir. Bilgiye önem veren örgütlerin özellikleri ise; yeniliklere açık olma, değişimleri takip etme, kendini gözden geçirme, düşünen bir zekaya sahip olma, etkili iletişime geçebilme, takımda işbirliğini sağlama, stratejik planlama yapabilme, örgütsel hafızaya sahip olma ve bilgi odaklı olma gibi özelliklere sahip olmaktır (Güçlü ve Sotirowski, 2006).

Günümüz örgütleri için bilgi önemli kaynakların başında gelmektedir. Bireyler sosyal hayat içinde konumlarını bilgi sayesinde sağlamaktadır. Örgütlerin başarılı veya başarısız olmalarında edinmiş oldukları bilgiyi nasıl işlediklerine bağlıdır. Örgütlerin işlenmiş oldukları bilgiyi kullanıma hazır hale getirdiklerinde örgütsel faaliyetlerinde başarılı olmalarını sağlayacaktır. Bilgi, örgütün hareket alanını sağlarken, örgütün canlı kalmasına neden olan önemli hammaddeleden biridir. Örgütlerin entellektüel malvarlığını oluşturan bilgi, günümüz örgütlerinin yaşam koşulları için önemini oldukça hissettirmektedir (Yılmaz, 2019). Bilgi yönetiminde bilginin elde edilmesi, bilginin kullanılması, bunun için gerekli

işlemlere başlanması, elde olan bilgilerin günün koşullarına göre güncellemesi gibi süreçler önemlidir. Buna göre de bilgi yönetiminin amacı, bilginin geniş açıdan birçok kişinin kullanabilmesi için herkes tarafından paylaşılması sağlanmalıdır (Aktan ve Vural, 2005).

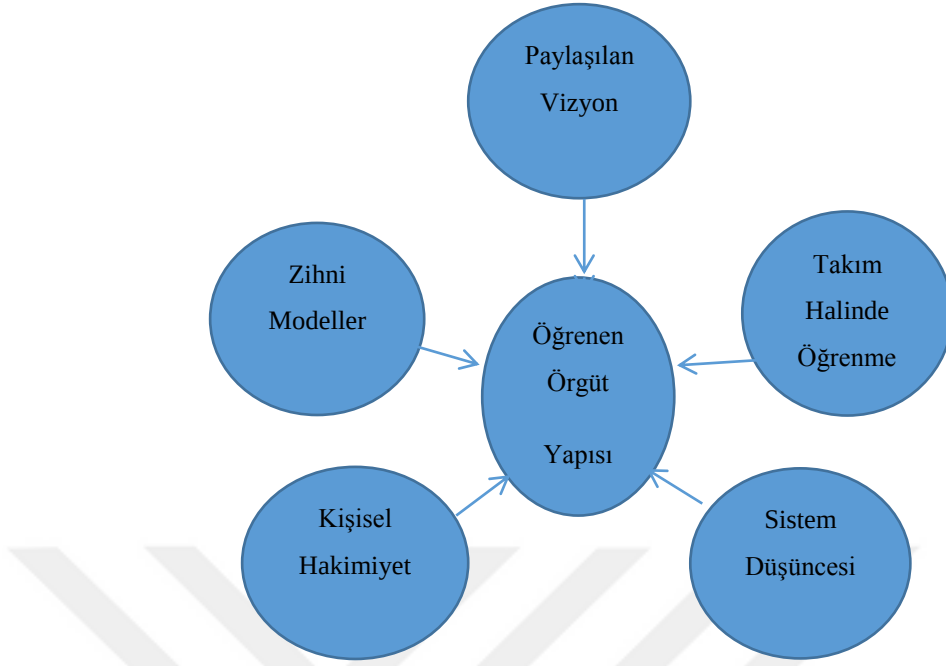
Örgütlerde bilgi yönetimi, rakiplere karşı başarıyı sağlayarak, çalışanların bilgi donanımını azami şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Ayrıca örgütün içinde yaşadığı çevrede en iyi durumda olan uygulamalardan yararlanıp, “öğrenen örgüt” oluşturma yolunda bilgiye sahip olmak önemli olmaktadır. Yapılacaklar hakkında bilgi sağlamak doğru yönde adım atmayı sağlayacaktır. Böylece değişen koşulların yaratmış olduğu karmaşada örgüt rekabet gücünü koruyacağı için yeniliklerin ve değişimlerin yakalanmasını sağlayacak olan öğrenen örgütü kurmak önemli olacaktır (Aktan ve Vural, 2009).

Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme kavramları genellikle birlikte kullanılmaktadır. Bilginin durumunda olan değişiklikler örgütsel öğrenme ile gerçekleşirken, bilgiyi elde etmek, yaymak, yaratmak ve uygulamak da örgütsel öğrenme içindedir. Örgütsel bilgi ile kişilere deneyim, beceri, yetenek ve öğrenme gibi özellikler kazandırırken örgütlerde de bu bilgi, belgeler, kayıtlar, yönetmelikler ve standartlar şeklinde biriktirilmektedir. Böylece örgütte, örgütsel hafıza oluşturulmakta ve bu hafızada bilgi veri tabanında korunmaktadır (Wangve ve Ahmed, 2003; Akgün vd., 2009).

2.9.5. Öğrenen Örgüt Modelleri

2.9.5.1. Peter Senge Öğrenen Örgüt Modeli

Öğrenen örgüt için en uygun model olarak Senge'nin öğrenen örgüt modelidir. Senge'nin “beşinci disiplin” isimli çalışmasında öğrenen örgütü beş temel disiplinle açıklamıştır. Öğrenen örgüt olabilmek için bu beş disipline bir örgütün sahip olması gerekmektedir. Senge'nin bu beş disiplin kavramı, uygulamada kullanmak için ortaya koyduğu teoriler ve teknik bilgilerdir diyebiliriz. Bu disiplinler sayesinde bazı bilgi ve becerilere sahip olunması için izlenmesi gereken bazı bilgileri sunabilir. Sonuç olarak bu disiplinler aracılığıyla insanların birbiriyle nasıl etkileşim halinde olduklarını, birbirinden neler öğrendiklerini ve kendilerinin ne şekilde düşündüklerini anlatabilmek için bir yol göstericidir diyebiliriz. Senge'ye (2020) göre bu beş disiplin Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9 Öğrenen örgüt yapısına göre beş disiplin (Senge, 2020)

Senge'ye (2020) göre:

a. Kişisel Hakimiyet

Kişisel hakimiyet, bireysel ve örgütsel öğrenme arasında olan bir ilişki durumudur. Kişisel hakimiyetine sahip bireyler kendi yaratıcı yönlerini oluşturabilmektedir. Burada yetenek ve beceriler önemli olup, bireyin yetenek ve becerilerinin daha ilerisine geçmesi önemlidir (Yalçın ve Ay, 2011). Kişisel hakimiyet, bireyin sürekli öğrenmesi ve yenilemesi gerektiğini düşünmekte olup, bu yönünü örgütsel faaliyetlere yansıtması gerektiğini düşünmektedir. Kişisel hakimiyet ile bakış açımız derinleşip, sabırlı ve olaylara objektif bakmamızı sağlamaktadır (Demir, 2006). Bireyin sürekli olarak öğrenme çabası ile örgütün yapısı oluşmaktadır (Seçkin, 2015). İnsanın sürekli olarak kendisini hayat boyu öğrenme ile geliştirmesi sonucu becerilerinin ustalaşmasını sağlamaktadır. Üst seviye öğrenme becerilerine sahip bireyin derin öğrenmeleri ile hayatta istedikleri hedeflere ulaşmaktadır (Öğütçü, 2006). Kişinin bu kişisel hakimiyet özellikleri örgüte yansımakta olup, örgütün, öğrenen örgüt olmasına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Kişisel hakimiyet disiplinine göre kişiler zamanla kendilerini değişim içinde bulacaklarını belirtmiştir. Bu değişimler küçük şekilde ilerleyeceği için kişi belki de bunu anlamayacak fakat bu değişim bireyde olacaktır. Burada kişisel hakimiyet karmaşık bir karaktere sahip olup, akıl ve sezginin bir araya gelmesi sonucu dünya ile olan bağlantılarımızın oluşmasını sağlayacaktır. Bireysel öğrenme, yetkinlik ve beceri edinme örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirir. Bireylerin kişisel becerileri içinde yaşadıkları örgüte

yansımadır. Örgüt içinde bulunan tüm bireylerin yetenekleri o örgütün toplam öğrenme kapasitesini, bilgisini belirlemektedir. Sonuç olarak o örgütün öğrenmeleri ve kapasitesi, örgütü oluşturan bireylerin öğrenme ve kapasitelerinden daha fazlası olamaz (Senge, 2020).

Çalkavur'a (2006) göre bireysel yetkinlik (kişisel hakimiyet) olarak belirtilen bu boyut ile çalışanların kendi kendilerine dürüst olmaları gerektiği, güçlü yönlerinin farkında olup, bireysel kapasiteleri ile örgüt vizyonu arasındaki farkı görüp, bu açığın kapatılması gerektiği düşünülmüştür.

b. Zihni Modelleri

Zihni modelleri bireyin dünyaya bakışını, çevreyi nasıl algıladığını ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığını belirlemektedir (Üner, 2006). Yaşam içinde alınan kararlar genelde zihni modellerimiz sonucu oluşmaktadır. Örgütler ortak amaçlarına ulaşmak için vardır. Kişilerin tek başlarına ulaşamadıkları hedefleri için örgüt aracılığıyla güçlerini birleştirmektedir. Zihni modeller, örgüt içinde öğrenmeyi desteklediği sürece olumlu sonuçları ortaya çıkaracaktır (Taştan, 2006). Zihni modeller, bireyin zihninde yer almış, iyice yerleşmiş olan varsayımlar, imgeler, resimler ve genellemelerden oluşmaktadır. Zihni modeller, öğrenmeyi olumlu yönde etkiliyorsa öğrenen örgütler bu şekilde bir disiplin içine girecektir (Senge, 2020).

Zihni modeller hem yöneticiler hem de örgütte çalışanlar için önemli olmaktadır. Örgüt içinde herkesin öğrenmeyi istemesi sonucu o örgüt “öğrenen örgüt” olabilmektedir. Öğrenen örgütler, öğrenmeleri sonucu düşünce biçimlerini değiştirip, düşünmeyi öğrenmeyi öğrenmelidir. Bireyler sahip oldukları yeteneklerini her zaman geliştirmeli ve fazlasına sahip olmayı istemelidir. İşte bu noktadan sonra birey sahip olduğu düşüncelerini dışına çıkarak, alışılmış düşünce kalıplarını kırmaları sonucu yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmektedir (Yazıcı, 2001).

c. Paylaşılan Vizyon

Örgütlerde oluşan ortak vizyon zamanla kendisini göstermektedir. Bireylerin kişisel vizyonları sonucu bu vizyonun örgüte yansıma ile ortak vizyon ortaya çıkmaktadır. Ortak vizyon için de kişilerin kendi vizyonlarını sürekli olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Vizyon örgüt için ulaşılmak istenilen resmin ifadesidir. Örgütün yönünü ve değerini belirleyen vizyon gerçek anlamda arzulanan bir geleceğin örgüt tarafından da paylaşılan zihni durmunun imajıdır şeklinde tanımlanmaktadır (Senge, 2020; İzgören, 2014).

Örgüt içinde gerçek anlamda paylaşılan bir vizyon varsa bunun örgüt tarafından istenildiği için değil çalışanların kendilerinin de istediği için kendi gelişimlerini ve öğrenmelerini istemektedirler (Kutaniş, 2002).

Geliştirilen vizyon örgüt çalışanlarına ve topluma açıklanması gerekmektedir. Vizyon, net, anlaşılır ve somut şekilde açıklanmalıdır. Vizyon örgüt çalışanları tarafından kolayca anlaşılabilir şekilde olmalıdır. Ayrıca örgüt çalışanları tarafından kendi rol ve sorumluluklarını uygulayacak şekilde olması önemlidir (Erçetin, 2000). Örgütlerin büyük yapı olarak adlandırılması için öncelikle örgütün aynı amaç, hedef ve değerler etrafında toplanması gerekmektedir. Örgüt yöneticisi örgütü hareket geçirip, çalışanları örgüt vizyonu için yönlendirmelidir. Lider, bireysel vizyonu, paylaşılan vizyon haline çevirerek bir disipline sahip olmalıdır (Öneren, 2008). Eğer örgütlerde gerçek anlamda paylaşılan bir vizyon varsa örgüt çalışanları kendi istedikleri için öğrenme sürecine geçeceklerdir (Özen, 2002).

d. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme, bireysel anlamda olan öğrenmelerin takım haline getirilip, birlikte öğrenmeyi disiplinli şekilde uygulayıp, iletişim halinde bulunmaktır. Bu öğrenme modelinde öncelikle iletişim çok önemlidir. Bireylerin öğrenmelerini engelleyen nedenler araştırılıp, sorunun çözülmesinde önemli olmaktadır. Bireyler takım halinde öğrenme ile empati yapabilme özelliğine sahip olup, birlikte düşünme yollarını geliştirebilmektedir. Bu öğrenme modeli ile bireyler, tek başlarına oluşturmakta zorlandıkları görüşleri takım halinde oluşturabilecektir (Çam, 2002). Takım halinde öğrenme ile bireysel anlamda öğrenmenin gücü takım enerjisine dönüştürülmektedir. Çağdaş örgütlerde bireysel öğrenmeler yerine takım halinde öğrenmeler önemli görülmektedir. Takımların öğrenmeleri sonucu örgütler öğrenebilmektedir (Ataman, 2001).

Örgütte duruma göre bireysel ve takım halinde öğrenmeler sağlanabilir. Takım öğrenmelerinde, takımlar kendilerini başka takımlarla karşılaştırabilmektedir. Takım halinde öğrenmeler ile rekabet etmede öne çıkma, hızlı davranma ve becerilerin gelişmesi gibi verilerin uygun zamanda bilgi haline çevrilmesi önemli olmaktadır (Ayhan, 2010).

Örgütlerde bireysel ve örgütsel öğrenmeler varsa, sistemler, kültürel yapılar ve stratejiler örgütün kimliğine yerleşmektedir (Vera ve Crossan, 2003). Bir örgütün takım halinde öğrenmesinde başarılı olabilmesi için dört aşamadan geçmesi gerekmektedir. Bunlar (Üner, 2006):

a. Formlaşma: Gruplar kendi aralarında anlaştıkları zaman yapılacak işi en kısa sürede tamamlamaktadırlar.

b. Heyecanlanma: Gergin ortamlarda bile birlikte çalışmayı sağlamaktadırlar.

c. Normlaşma: Takımda herkesin rolü kabul edildiğinde, bilgiler takım içinde paylaşılmaktadır.

d. Görevini Yerine Getirmeye Başlama: Takım halinde öğrenmede verim, kalite, karar verme önemli olmaktadır.

Takım çalışmasına yönelik olan bireylerin özellikleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar (Baltaş, 1998):

- a. Ne şekilde yararlı olabileceklerini göstermeyi bilirler.
- b. Zorluklar karşısında nasıl üstesinden geleceklerini ifade edebilirler.
- c. Karşı tarafın sunduğu fikrin faydalı olan tarafını bulurlar.
- d. Konuşmaya asla “ama” kelimesi ile başlamazlar.

e. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, birbiriyle alakalı olmayan gibi görünen olaylar arasında neden-sonuç ilişkisine bakarak, durumun bir bütün olarak görülmesini sağlar. Sistem yaklaşımı bu doğrultuda olayların açık şekilde görülmesini sağlarken, durumların da nasıl değiştirileceğini göstermektedir (Senge, 2020).

Sistem düşüncesinin mantığında bütüncül bakış açısı vardır. Karşılıklı ilişkiler sürecinde değişimlerle ilgili düzenlemeleri görebilmek için bir çerçeve durumu yaratmaktadır. Karışık durumlar içinde yapıları görebilmeyi sağlamak için bir disiplin yaratmaktadır. Bu model öğrenen örgütlere ait gerçekleri nasıl düşündüklerini görmelerini sağlar. Buna göre (Senge, 2020):

- a. Doğrusal olan sebep-sonuç ilişkisi yerine, karşılıklı olan ilişkilere yönelmektedir.
- b. Sadece anlık görüntüler yerine, değişim sürecini bütünüyle görmek ister.

Sistem düşüncesinde olaylar doğrusal olarak değil, döngüsel biçimde gerçekleşip, olaylar birbiriyle etkileşim içindedir. Sistem düşüncesi ile disiplin ve karşılıklı ilişkiler sağlanıp, değişim süreçleri daha kolay şekilde birbiriyle etkileşerek gerçekleşmektedir. Sistem düşüncesinin bireyleri aktif tepki vericidirler. Ayrıca var olan durum yerine geleceğe yönelerek hareket etmeyi tercih ederler. Sistem düşüncesiyle iki ana özellik dikkat çekmektedir. Bunlar, pekiştirici besleme süreci ve dengeleyici geri besleme sürecidir (Yılmaz, 2008; Çam, 2002).

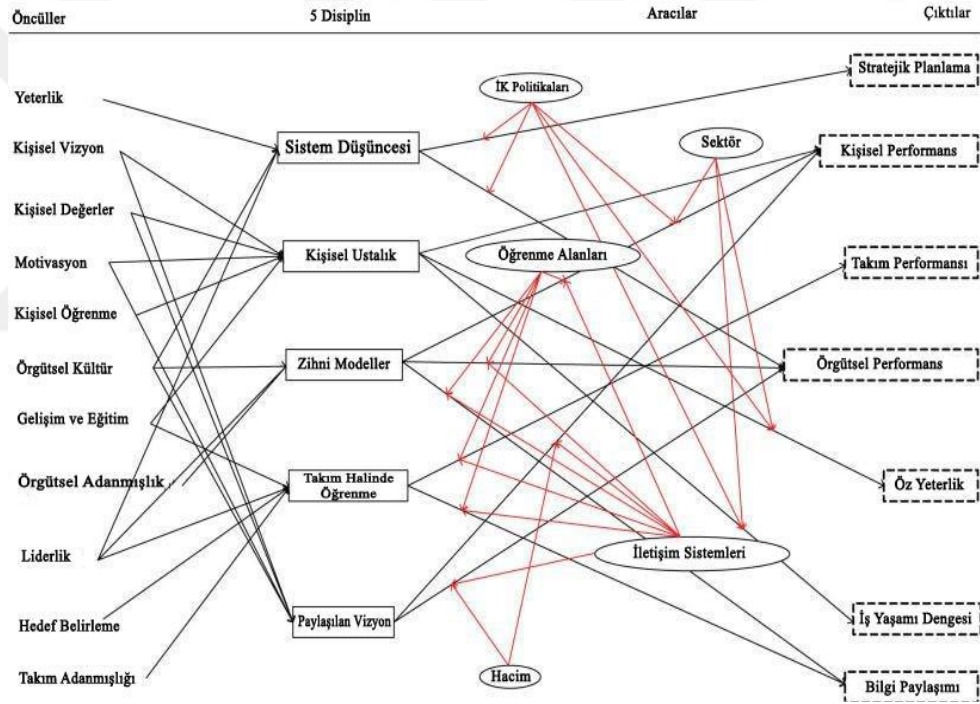
2.9.5.2. Örtenblad’ın Birleşik (Bütünleşik) Modeli

Örtenblad’a (2004) göre öğrenen örgüt ile ilgili dört boyut bulunmaktadır. Öğrenen örgüt olabilmek için bu dört boyutun birbiri ile etkileşim içinde olması önemlidir. Bunlardan birincisi, “örgütsel öğrenme” boyutudur. Buna göre örgütte farklı öğrenme seviyeleri vardır. Burada farklı öğrenme ihtiyaçlarının bilincinde olumakta olup, öğrenilen bilginin örgüt hafızasında tutmanın önemli olduğundan bahsedilmektedir. İkincisi, “iş yerinde öğrenme” boyutudur. Burada bireyin işini görev başında yaparak, ederek ve görerek öğrenmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Üçüncü, “öğrenme ortamları” boyutudur. Örgütün ve

üyelerinin öğrenmeleri için uygun öğrenme ortamlarının olması gerektiğinden ve öğrenmelerin kolaylaştırılması ve kontrol edilmesinden bahsedilmektedir. Öğrenmeler için rahat ve uygun şartları sağlayan bir mekanın olmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Dördüncü ise, “öğrenen yapı” boyutudur. Örgütte bulunan bürokratik yapı yerine örgütün esnek, doğal ve rahat bir yapıda olmasından bahsedilmektedir. Örgüt yapısının bürokratik ve hiyerarşik yapısını eleştirmektedir. Örtenblad’ın bu modelinde bütün boyutların birbiri ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Örtenblad, 2004).

2.9.5.3. Bui ve Baruch Sistem Yaklaşımı

Senge’nin öğrenen örgüt modelini örnek alarak oluşturulan bir modeldir. Senge’nin beş disiplin modelinden yola çıkarak bu disiplinlerin ölçülebilir olması adına “öncül, aracı ve çıktı” değişkenleri bulunmaktadır. Aşağıda Bui ve Baruch’un (2010) oluşturmuş oldukları model Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10 Bui ve Baruch’un Sistem Yaklaşımı (Bui ve Baruch, 2010).

Aşağıda Bui ve Baruch’un (2010) sistem yaklaşımı açıklanmaktadır.

Bui ve Baruch’un modelinde kişisel hakimiyet; bireyin değerleri, motivasyonu, bireysel öğrenmesi, vizyonu ayrıca yetiştirmesi ve geliştirmesi yer almaktadır. Çalışanların motive olması sonucu bireyler kişisel gelişimleri için gelişmeye açık olacaklarından, bireylerin performanslarında artış olacağı ve bireysel anlamda yüksek bir doyuma sahip olacaklarından bahsedilmektedir. Bu modelde insan kaynakları ve sektör önemli öncüller olmaktadır. Eğer bu öncüller gerektiği düzeyde bulunmazsa beklenen çıktılarına ulaşılmayacağından bahsedilmektedir.

Zihni modellere göre bahsedilen öncüller; “örgütsel adanmışlık, liderlik ve örgüt kültürü”dür. Aracı değişkenleri ise; iletişim sistemleri-öğrenme ortamları, çıktıları ise; bilgi paylaşımı ve yüksek performanstır.

Takım halinde öğrenmede, etkili iletişim ve etkili öğrenme ortamları önemli olmaktadır. Böylece örgüt içinde takım halinde öğrenmenin daha etkili olacağından bahsedilmiştir. Takımda adanmışlık, hedefleri belirleme, yetiştirme-geliştirme ve örgüt kültürü takım halinde öğrenmede önemli etkenler olmaktadır.

Paylaşılan vizyonda; “kişisel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürü” belirlenen öncüller olarak belirtilmiştir. Aracı faktör ise örgütün büyüklüğüdür. Büyük örgütlerin karmaşık yapısından dolayı paylaşılan vizyonun oluşturulması zordur. İletişim ise diğer aracı faktördür. Belirtilen öncüller eğer yeterli şekilde sağlanabilirse örgüt içinde etkili bir iletişim, bireysel ve örgütsel performansın sağlanması ile istenilen şeye daha basit şekilde ulaşılacağından bahsedilmektedir. Basım vd.,’ne (2009) göre bu sistem içinde bulunan bireylerin oluşturdukları küçük örgütlerden birinde oluşacak değişiklikler ile sistem bünyesinde yer alan küçük örgütlerin de etkileyeceği gibi sistemin bütünü de etkileyeceği belirtilmiştir (Bui ve Baruch, 2010).

Sistem düşüncesi için öncelikle bir örgüt kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bunun için ayrıca bireysel yeterlik ile etkin bir liderliğin oluşturulması gerektiğinden bahsedilmektedir. Tüm bunlardan sonra profesyonel bir bireysel gelişim sağlanarak, örgütsel stratejik planların bütüncül bir anlayış içinde oluşabileceğinden söz edilmektedir. Bu modele bakıldığında ise ölçülebilir ve sınırlanabilirliği olmasına rağmen birden fazla değişkenliğe sahip olmasından dolayı modelin uygulanmasının sınırlı olduğundan bahsedilmektedir (Bui ve Baruch, 2010).

2.9.5.4. Watkins ve Marsick’in Modeli

Watkins ve Marsick’in (1993) öğrenen örgüt modelinde dört boyut bulunmaktadır. Bunlar:

a. Bireysel Gereklilikler: Sürekli öğrenmenin önemi üzerinde durup, öğrenme ile örgütün sürekli büyümesi ve gelişmesi belirtilmektedir. Örgüt bireyelerine verilen öğrenme imkanları ile örgütün başarısız olduğu yerleri görmesi sağlanmaktadır. Ayrıca yeni planlar yaratılarak örgütün büyümesi beklenmektedir. Örgüt çalışanları arasında iletişimin ve dayanışmanın önemi üzerinde durup, örgütü oluşturan bireylerin deneyimlerini birbiri ile paylaşmasını, birbirlerine takıldıkları yerlerde sorular sormasını ifade etmektedir. Bunlar ile birlikte öğrenme sürecinin tüm aşamalarında dönüt alınması gerektiği belirtilmektedir.

b. Takımsal Gereklilikler: Takımsal gereklilikte toplu öğrenme önemlidir. Burada işbirliği ve yaratıcı olabilmenin önemi üzerinde durulmaktadır. Örgüt çalışanları farklı

takımlara ayrılmaktadır. Bireyler içinde bulundukları takımla birlikte diğer takımlar ile de birlikte hareket ederek, birlikte öğrenmeyi sağlamaktadırlar. Kısacası bireyler takım ruhunu oluşturmaktadır.

c. Kurumsal Gereklilikler: Örgütün çevresi ile kurduğu iletişimin önemli olduğu belirtilmiştir. Örgüt açık bir sistem içinde olduğu için örgütün içinde bulunduğu şartlar ve koşulların bilinmesinde fayda bulunmaktadır. Örgütün içinde bulunduğu çevrede diğer örgütler ile de iletişim halinde olması gerektiği belirtilmiştir. Örgüt lideri, öğrenme sürecinde olan örgütün değişmesini ve büyümesini sağlamada önemli görülmektedir. Çalışanların öğrenme sürecine dahil edilmesi, konular hakkında tartışılması ve yeterli fırsatların sunulması örgüt gelişimi için faydalı olacağı belirtilmiştir.

d. Örgütsel Gereklilikler: Burada teknolojik bilgi erişimi önemli olup, örgüt içindeki gruplar arasında bilgin paylaşımının önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrenme sürecinde oluşan değişikliklerin kaydedilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Örgüt çalışanlarının örgüt içindeki otorite ve görevlerin paylaşılmasından yana olduğunu, karar alınması gereken yerlerde bireylerin örgüte daha kolay uyum sağladığından bahsedilmiştir. Böylece örgüt içinde bir sinerji oluşacak ve bu durumda örgütün gelişmesine yardımcı olacaktır.

2.9.5.5. Garavan'ın Yaklaşımı

Garavan'ın (1997) öğrenen örgüt yaklaşımına göre öğrenen örgüt olabilmek için üç önemli etken vardır. Bunlar; açık bir örgüt kültürü oluşturabilmek, öğrenmeyi sağlamak için yapı geliştirmek ve bireysel öğrenmeyi sağlamak için bireylerde psikolojik olgunluğa erişmelerini sağlamaktır. Bir örgütte, öğrenme kültürünü yerleştirmeye çalışırken, örgütte daha öncesinde yerleşmiş olan kalıpları yıkmak zor olabilir. Bu durum örgütün değişmesi ve sorgulanabilir olmasını engelleyebilir. Örgüt kültüründe böyle bir engelin oluşmaması için örgüt kültürünü destekleyici rolün olması önemli olmaktadır. Örgüt değerlerinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir olması sağlanmalıdır. Örgütte öğrenen örgütü oluşturmak için kültürel unsurlar ile öğrenme faaliyetleri arasında öncesinde bir sinerji yaratmak gerekmektedir. Öğrenen örgüt içinde bireylerin sorumluluk alabilmeleri, çalışanların belli bir psikolojik olgunluğa erişebilmeleri için karar verme konusunda sınırların açıkça belirtilmesi önemlidir.

2.9.5.6. Woolner'in Gelişim Modeli

Bu modelde öğrenen örgütü Woolner (1995) beş aşamada tanımlamıştır. Bunlar; örgütün ilk oluşum aşamasında olan genç örgüt önce deneme-yanılma yoluyla süreci oluşturmaktadır. Ardından gelişen örgüt aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada örgüt eğitim görmektedir. Örgüte eğitim desteğinde bulunulmalıdır. Diğer aşamada ise olgun örgüt

aşamasına geçilmektedir. Örgütün öğrenmesi ile ekonomik açıdan rahat duruma geçmesi arasında bağlantı oluşturulmaktadır. Dördüncü aşamada ise uyumcu örgüt aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada örgütün stratejik hedefleri ile öğrenmeleri arasında bağlantı kurulmaktadır. Örgütte bireysel, takım ve örgütün tüm düzeyinde öğrenme ile sahip olunan beceriler dikkate alınmaktadır. Johnson'a (1998) göre örgütte gerçekleştirilen öğrenmeler sonucu bireyler ödüllendirilmeli ve bu durumda örgütün stratejik planlama sürecinin bir parçası olarak görülmelidir.

2.9.5.7. Köy Enstitüleri Modeli

Bil'e (2018) göre köy enstitülerinde işbirlikçi yapının yanında öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin birlikte hareket ettiklerinden bahsedilmektedir. Okullarda daha çok birlikte uygulamalı faaliyetlerde bulunduğu bu durumda örgüt içinde bağlılık duygusunun oluştuğu belirtilmiştir. Sonuçta okullarda "biz" duygusunun oluşmasıyla, öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli arasında başarıların paylaşımı sağlanmaktadır. Okullarda öğrenciler söz alabilmekte ve okullar demokratik bir yapıya sahiptir. Okullarda sürekli bir öğrenme ortamının olduğu, sanatsal faaliyetlerde bulunduğu, entelektüel bireylerin yetiştiği bu okulların o dönemki mezunlarının etkilerinin günümüzde az da olsa uzantıları olduğundan bahsedilmiştir.

2.9.5.8. Öğrenen Örgüt DNA Modeli

James öğrenen örgüt DNA'sından bahsetmiştir. Örgüt DNA'sı dört unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; inanış, denge, davranış ve sınırsızlık olarak belirtilmiştir. İnanış boyutuna göre, örgütte bulunan her bireyin örgüt içinde hem öğretici hem de öğrenen olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bireylerin bilgiyi sürekli üretmesi gerektiği böylece o bireyin daha değerli görüneceğinden söz edilmiştir. Denge boyutuna göre, örgüt içinde bulunan farklı takımların birbiri arasında denge kurabilmek için öğrenmenin öneminden bahsedilmektedir. Davranış boyutuna göre, örgüt yöneticisi kolay öğrenme ortamları yaratabilmeli, örgütün iyileştirilmesi, yenileştirilmesi ve geliştirilmesi adına sorumluluklarını yerine getirebilmesi önemlidir. Sınırsızlık boyutuna göre, örgütün içinde bulunduğu iç çevresinde yer alan grupla ve dış çevresinde yer alan diğer örgütler ile ilişkilerin kurulmasında bahsetmektedir. Örgütsel öğrenme DNA'sının gerçekleşebilmesi için bu dört unsurun organizmada denge içinde olması gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Böylece "öğrenen örgüt" olunabileceğinden bahsedilmektedir. Başarılı örgütlere bakıldığında bu örgütlerin öğrenmeleri sonucu, örgüt bünyesi kendi içinde yaratmış oldukları denge ile günün değişen ekonomik şartlarına göre uyum sağladığı görülmüştür. Bu da ancak değişen şartlara göre örgütün nasıl ayakta kalacağı, o örgütün öğrenmeleri sonucu olduğu, örgütlerin kendine has genetik özelliklerinin olduğu ve bu özellikler her farklı örgütte farklı şekilde oluşan

öğrenmeler sonucu ile olduğundan söz edilmiştir. Sonuçta her örgüt kendi örgüt DNA'sı öğrenmesi sonucu dengeini sağlayarak, ayakta kalmayı öğrenmektedir (Bancar, 2016; James, 2003; Beşoluk vd., 2011).

2.9.6. Öğrenen Örgütlerin Aşamaları

Öğrenen örgütlerin dört çeşit evrimi bulunmaktadır. Bunlar McGill ve Slocum'un (1993)yaptıkları çalışmada belirtmişlerdir. Bunlar; bilen örgütler, anlayan örgütler, düşünen örgütler ve öğrenen örgütlerdir.

a. Bilen Örgütler: Bilen örgütler, klasik yönetim anlayışının olduğu bir örgüt modelidir. Burada insan pasif bir unsur olarak kabul edilmektedir (Yenihayat vd., 2020). Klasik yönetim anlayışına göre “her yerde ve her durumda en iyi olarak tek yol” anlayışı bulunmaktaydı. Bu yönetim anlayışında yönetici her şeyi bilendir. Bilen örgütlerde standart politikalar, prosedürler, kurallar ve sınırlar vardı. Çok sıkı bir denetim anlayışı olup, çevreye karşı kapalı olduklarından yenilikleri takip edemezler. Kendilerine göre deneyimleri olup, bildikleri doğrudan şaşmazlar. Bu özelliklerinden dolayı yaratıcı bir anlayışları olmamıştır. Bundan dolayı da öğrenme ihtiyacı duymamışlardır. Bu örgüt modelleri daha çok değişimlerin çok yaşanmadığı ortamlarda başarıları olabilir (McGill ve Slocum., 1993; Altman ve Iles, 1998).

b. Anlayan Örgütler: Piyasalarda değişimin yaşanmaya başladığı 1970'li yıllardan itibaren, rekabetin de artması ile insanların beklentileri, talepleri değişmeye başlamıştır. Teknolojik açıdan yaşanan hızlı değişimler sürekli gelişmeyi gerektirmeye başlamıştır. Bu kez en iyi tek yol anlayışının kalmadığı ve böylece farklı bakış açısının geliştiği görülmeye başlanmıştır. 1980 yılından itibaren de örgütlerde, örgüt kültürü anlayışı yerleşmeye başladı. Bu kez örgütün değer verdiği görüşlerin bütün çalışanlar tarafından benimsenmesi ve uygulanması önem kazanmaya başlamıştır (McGill veSlocum, 1993; Seçkin, 2015; Tanı, 2014). Anlayan örgütlerde önemli olan insan faktörüdür (Yücel, 2007).

c. Düşünen Örgütler: Düşünen örgütler, oluşan problemler üzerinde çözüm yolları bulmayı seven bir örgüt modelidir. Önemli olan, en kısa zamanda oluşan sorundan nasıl kurtulabilirim düşüncesi ile hızlıca soruna çözüm bulmaya çalışmaktır. Burada önemli olan,sorunun ortadan kalkmasıdır. Burada önemli olan sadece sorun üzerinde durmak ve sorunun ortadan kaldırılması önemlidir. Yani oluşan sorunun kaynağına gidip, çıkış noktasını bulmak yerine sadece sorun üzerinde odaklanmıştır. Bu örgüt modelinin felsefesi “bozuxsa hızlı şekilde tamir et fakat nedenleri üzerinde durma” anlayışı mevcuttur (McGill ve Slocum, 1993; Kılıç ve Aytekin, 2010; Yenihayat ve Ay, 2020).

d. Öğrenen Örgütler: Öğrenen örgütler sürekli öğrenmeyi hedef edinmiş olup, örgüt içi ve dışı ile daima iletişim içinde kalarak her yerden öğrenmeyi benimserler. Öğrenen

örgütün bilen, anlayan ve düşünen örgütlerden farkı, değişime en açık olan bir örgüt modeli olmasıdır. Öğrenen örgütler değişimlere çabuk uyum sağlar. Bu örgüt türünde bürokratik hiyerarşi yerine öğrenme hiyerarşisi yer almaktadır (Yazıcı, 2001; Töremen, 2001).

Öğrenen örgüt deneyimlerinden ders çıkarır ve bu deneyimlerini gelecek dönemler içinde yapacaklarına karşılık kullanır. Böylece örgüt içinde geliştirici, değişime uyum sağlayan ve kendini sürekli yenileyen bir davranış şekli bulunmaktadır. Öğrenen örgüt bilginin ne kadar değerli olduğunu görür, kendisini günün şartlarına göre sürekli günceller (Başak, 2019; Koçel, 2015).

Okullarda birer öğrenen örgüt olmaktadır. Bilgiye erişmek için yeni bilgileri elde etmeyi amaçlar. Okullarda yaşam boyu öğrenme felsefesi olup, öğrenen örgüt olan bu okulların özellikleri Fındıkcı (1996) tarafından aşağıda belirtilmiştir:

- a. Amaçladıkları öğrenmeyi belirler ve vizyonları bellidir.
- b. Değişime açık bir kültürel yapısı vardır.
- c. Çalışanları gelişmeleri için desteklemektedir.
- d. Toplumun gelişimi için gereken şartları sağlar.
- e. Örgüt farklı gruplarla çalışmaya açıktır, örgütünü değişime uyumlu hale getirir.
- f. Vermiş olduğu eğitim hizmetlerinin sonuçları için dönüt ister ve gelişimlere daima açıktır.

Watkins ve Marsick'e (1993) göre, öğrenen örgütü oluşturabilmek için gerekli olan şartlar vardır. Bunlar:

- a. Öğrenen örgüt için süreklilik gösteren öğrenme fırsatları oluşturmak.
- b. İletişim ve araştırmacı yönlerini geliştirici olmak.
- c. Grup şeklinde ve işbirliği içinde çalışmayı sağlamak.
- d. Örgüt içinde paylaşılna bir öğrenme ortamı sunmak.
- e. Ortak vizyon yaratırken bireylere örgüt içinde yetki vermek.
- f. Örgütün kendisini örgütün çevresinde toplamak.

2.9.7. Öğrenen Örgüt (Okul) Kültürü ve Özellikleri

Öğrenen örgüt, sürekli olarak öğrenme düşüncesinde bulunarak, çalışanların da örgütün ortak değerler ve kolektif bilinç durumuna uygun olarak harekette bulunmaları beklenmektedir. Öğrenen örgütler belli ilkeler çevresinde toplanarak, hesap verebilir durumda hareket eden yapılar olarak tanımlanabilir (Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenen örgütler, öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürüne sahiptir. Bu öğrenmede netlik, riskleri göze alma, başarısızlıkları kabullenme gibi durumları göze alarak bu durumlardan faydalanmak önemlidir. Öğrenen örgüt kültüründe, örgüt içi tüm paydaşlar ve çevresi sürekli öğrenme ve gelişme için fırsatları kollamaktadır. Örgütlerde öğrenme ve gelişme fırsatları

taraflar açısından farklı şekillerde algılanabilir. Böyle bir durumda örgütsel öğrenme düzeyleri ve örgüt kültürü değerleri farklı olabilmektedir. Bu farklılıklar sonucu örgütün yapısı, büyüklüğü, farklı bilgi seviyesine sahip işgörenlerin bulunması, örgüt kültürü değerlerinin işgörenler tarafından farklı şekilde benimsenmesi, örgüt kültürünün geçmiş değerleri vb. etkenler olabilmektedir (Schein, 1984).

Öğrenen örgütlerin birbirlerinden farklı kültürel değerleri bulunmaktadır. Bu örgütlerin kültürel değerleri birbirinden bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır (Pınar, 1999).

Öğrenen örgütlerde bireyler istedikleri sonuca ulaşmak için kapasitelerini geliştirmeyi isterler. Bunun için de sürekli kendilerini geliştirmek, değişik düşünmeye yönlenmek, yeni düşüncelere açık olmak, açık tartışma ortamları yaratmak ve bireylerin örgütte toplu olarak öğrenmeye yönlenmeleri gibi özellikleri bulunmaktadır (Senge, 2018). Öğrenen örgütler bu özelliklerini örgüt içine yerleştirerek kendilerine ait bir örgüt kültürü oluşturmaktadır (Seymen ve Bolat, 2002).

Okul paydaşlarının zamanla oluşan bilgi birikimi ve bunları birbirleriyle paylaşması sonucu okulda bir kültür oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu kültür ile; inançlar, normlar, tutumlar, değerler, semboller ve davranışlardan oluşmaktadır. Bunun sonucunda o okulun uyması gereken yazılı olmayan kuralları oluşmaktadır. İşte bu o okulun kültürü olmaktadır (Balcı, 2022; Akt., Şahin-Fırat, 2023).

Örgüte ait çevrede değişim hızının artması ile örgütler öğrenme kültürünü yaratmaya daha çok dikkat etmektedir. Örgütlerin başarıyı elde etmesinde öğrenen örgüt kültürünü oluşturmaktan geçmektedir (Marquardt, 2002).

Öğrenen örgütün, örgüt kültürü özellikleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar (Arıkan, 1999):

a. Öğrenen örgüt, örgütü ve çalışanlarını öğrenmesi ve yeniliklere uyum sağlaması için destekler ve başarıla karşısında ödüllendirir.

b. Öğrenen örgüt, belli ölçüde risk almayı, denemelerden kaçmamayı, iletişim ve araştırmaya önem verir.

c. Hatalardan pişman olmamayı öğretir ve hatalardan öğrenmeyi ister.

d. Öğrenen örgüt, çalışanları için huzur ve mutluluk sunmak ister.

e. Demokratik anlayışı sayesinde bireylerin farklılıklarına karşı hoşgörülü davranır. Bu farklılıkları değerlendirip, değişik fikirlerinve görüşlerin sunacağı imkanları yakalamaya çalışır.

Öğrenen örgüt anlayışının eğitim kurumlarında uygulanmasında Watkins ve Marsick'in (1993) ortaya koydukları model uygulanmıştır. Bu model Tablo 10'da gösterilmektedir (Kools ve Stoll, 2016).

Tablo 10

Öğrenen örgüt anlayışının eğitim kurumlarında uygulanması

Boyutlar	Unsur lar
Bütün öğrencilerin öğrenmesine yönelik ortak vizyon oluşturmak.	Paylaşılan vizyon ile tüm öğrenme deneyimleri ve sonuçlarını geliştirir. Vizyon hem bugünü hem yarını kapsar, ilham verici ve güdüleyicidir. Öğrenme ve öğretme vizyona yöneliktir. Vizyon tüm paydaşları içine alan bir süreçten ibarettir. Öğrenciler, aileler ve diğer örgütlerden okul vizyonuna katkıda bulunulması beklenir.
Örgüt çalışanları için öğrenme ortamları yaratmak	Tüm çalışanlar mesleki öğrenme ile desteklenir. Yeni çalışmaya başlayanlara rehber desteğinde bulunulur. Öğrencilerin öğrenmesinde ve okul hedeflerine varılmasında öğrenme ortamları oluşturulur. Çalışanlara kendi mesleki öğrenme amaçlarını belirlemede katılımları sağlanır. Öğrenme süreçleri değişimlerin uzantısı olarak görülür. Öğrenme süreci iş temelli öğrenme ve dış uzmanlığı birbirine yakınlaştırır. Mesleki gelişim ve öğrenme süreci, değerlendirme ve geri bildirimle bağlantılıdır. Mesleki gelişim ve öğrenme için zaman ve diğer kaynaklar harekete geçirilir. Okul lideri, öğrenme sürecini destekler.
Örgüt içinde takım öğrenmesi ve İşbirliği desteklemek	Örgütte çalışanların takım olarak nasıl birlikte nasıl çalışacağı öğretilir. İşbirlikçi çalışma, teknoloji destekli takım çalışması öğretilir. Çalışanlar birbirlerine karşı danışma ve düşüncelerini belirtme açısından rahattır. Örgütte güven ve saygı bulunmaktadır. Örgüt öğrenmelerinin nasıl daha güçlü hale getirileceği düşünülür. Okulda işbirliği içinde ve takım halinde öğrenme için tüm imkanlarını kullanır.
Sorgulama, keşfetme ve inovasyon kültürü yaratmak.	Çalışanlara yenilik yapması, denemelerde bulunması ve yeni uygulamalar yapması konusunda cesaret verilir. Okul tarafından çalışanlar inisiyatif ve risk almaları konusunda desteklenir. Çalışanlara süreç dahilinde olan pratiklerini incelemek ve geliştirmek için araştırma formları kullanmalarına onay verilir. Araştırma ve sorgulamak için, öğrenme değişim ve inovasyon yakalamak için kullanılır. Çalışanlar işlerini ne şekilde yapacağı konusunda serbesttir. Hatalar ve problemler nasıl fırsata döndürülür öğretilir. Araştırma ve sorgulama için öğrencinin aktif katılımı sağlanır.

Kaynak: Kools ve Stoll (2016, s: 61-63).

Tablo 10 (devamı)

Öğrenen örgüt anlayışının eğitim kurumlarında uygulanması

Boyutlar	Unsurlar
Yeni öğrenmeler ve bilgi alışverişi bir araya getirmek için sistem oluşturmak.	İstenilen etki için ilerleme durumu ve boşluğu araştırmak için sistemler oluşturulur. Tüm uygulamaların analiz örnekleri çalışanlara sunulur. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar kolay şekilde elde edilir ve erişilir şekildedir. Düzenli bilgi alışverişi ve iletişimin olduğu sistemler yaratılır. Çalışanlar tarafından öğretimin geliştirilmesi ve kaynak elde etmesi için yapılacak geri bildirimde istediği kadar kaynağı analiz edip, kullanabilir. Okulun gelişim planı kanıtlı olup, özdeğerlendirme çıktıları öğrenmeye yöneliktir. Planlar düzenli olarak güncellenir. Okul, eylem planlarını sistemli olarak değerlendirir, gözden geçirir. Gerekğinde güncellenir. Okullarda, profesyonel öğrenmenin sonuçları değerlendirilir.
Örgütün dış çevresi ve ilişkide bulunduğu diğer sistemlerle birlikte öğrenmek.	Dış ortamın düzenli şekilde incelenmesi, çevreden kaynaklı zorluklar ve fırsatlara dönüt vermek için yapılır. Okul dış çevresi ile de işbirliği içinde bulunur. Paydaşlar tarafından ilişkilerin eşit şekilde yürütülmesi ve karşılıklı öğrenme fırsatlarının oluşturulması istenir. Okulda paydaşlar, dış çevre, aile ve diğer örgütlerle işbirliğinde bulunur, onlardan bilgi edinir. Okullar, öğrenmeyi geliştirmek için üniversiteler, işletmeler ve diğer kurumlarla işbirliği içinde bulunur. Dış çevre ile iletişim kurmak, bilgi alışverişinde bulunmak v işbirliğinde bulunmak için teknoloji kullanılır.
Öğrenme liderliği oluşturmak ve geliştirmek.	Okul liderleri, öğrenme liderliğini örnek alır. Örgütte liderlik paylaşılır ve diğer paydaşlara da öğretilir. Okul liderleri proaktif ve değişimi destekler. Okul lideri, işbirliğini, iletişimi, bilgi alışverişini sağlamak için okul kültürü, yapı ve koşulları sağlar. Örgütün yapacağı işler, örgüt vizyonu, hedefleri ve değerleri ile uyumlu olmalıdır. Okul lideri, örgüt dışı kurumlar, üniversiteler, sivil toplum örgütleri, ailelerin aktif katılımını sağlayıp, işbirliği içinde olmayı sağlar. Okul lideri, tüm öğrencilerin öğrenmesi ve başka ihtiyaçlarının karşılanması için bütünlük bir yaklaşım sergiler.

Kaynak: Kools ve Stoll (2016,s: 61-63).

İçinde bulunduğumuz yüzyıl itibarıyla teknoloji ve internetin ilerleyip, gelişmesi sonucu örgütlerin de yapılarında değişime gidildiği bilinmektedir. Küreselleşme, rekabet ve teknolojik açıdan gelişme gibi durumlar örgütlerin ve bireylerin varlıklarını devam ettirmeleri açısından zorluklar yaratabilmektedir. Bunun sonucunda hayatta kalmaya devam etmek isteyen örgütler, bireyler öğrenme ve bilgi edinme konusuna önem vermelidir. Öğrenme konusu örgütler için vazgeçilmez olup, “öğrenen örgüt” olmanın tek yolu

öğrenmeden geçmektedir diyebiliriz. Tüm bu bilgiler ışığında zamanla oluşan bu birikimler sonucu “okul kültürü” örgütün bir felsefesi olarak ortaya çıkabilmektedir.

2.9.8. Öğrenen Okullar ve Özellikleri

Örgütsel öğrenmenin okullarda uygulanabilmesi için özellikle okullarda örgütsel öğrenme kültürünün yerleşmesi gerekmektedir. Okulların öğrenen örgüt olması ile okulların öğrenme laboratuvarına dönüştükleri bilinmektedir. Öğrenen okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların hepsi yenilikleri ve değişimleri takip etmek zorunda olduğu kadar, bunları birbirleriyle de paylaşmak durumundadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Takım çalışması halinde hareket eden okullarda okulun başarısı okul yöneticisini de yakından ilgilendirdiği için başarı veya başarısızlık tüm takıma mal edilmektedir. Bu da okul kendi içinde kolektif zekayı oluşturmaktadır (Efil, 2002). Böylece, okul içinde öğretmenlerin tutumları ve okulun hareketli yapısı arasında denge kurulmaktadır (Schechter ve Qadach, 2012). Öğrenen okullarda bilginin elde edilmesi, örgütte paylaşılması, yorumlanıp, kullanılması (Jillinda vd.,2000), okulun diğer örgütlerle etkileşim içinde olması (Ferraria ve Pulecio, 2012) ve esas amacın öğrencilerin öğrenmesi olarak kabul edilmesi (Hoy ve Miskel, 2010) gerekmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağ, bilginin değerli olduğu bir dönemdir. Öğrenme ise bilgiye ulaşmak, bilginin çoğaltılması ve iletilmesinde önemli bir etkidir. Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu davranışlarında oluşturduğu değişim veya yeni davranış biçimleri edinme süreci olarak tanımlanır. Bireylerin davranışlarında yer alan davranış değişimleri bireyin öğrenme sonucu gerçekleşmektedir (Uğur, 2019). Değişimlerin hızla olması sonucu örgütlerin varlıklarına devam edebilmesi için bilgi önemli bir kaynak olarak yer almaktadır. Örgütlerin değişen çevresel koşullarında ayakta kalabilmesi için bu sürecin sonuçlarından kendilerine fayda sağlamaları gerekmektedir. Bunun içinde hızlı bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenen örgütler, “sürekli öğrenme ve gelişim” içinde olarak kendilerini bu şekilde tanımlamaktadırlar. Bu örgüt türleri, öğrenmeler sonucu değişime ayak uydurmak da ve kendilerini hızlı şekilde değiştirmeyi öğrenmektedir. 21. yy. itibariyle de bireyler ve örgütler sürekli öğrenme ile ayakta kalmayı öğrenmektedirler. Bir örgütün ayakta kalması için, o örgüt içinde yer alan herkesin öğrenmeye süreklilik haline getirmesi gerekmektedir (Hamzah vd., 2011).

Diğer sektörlerde olduğu gibi, eğitim kurumlarında da değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Bu değişim ve yeniliklere hızlı şekilde uyum gösteren örgütler varlıklarına devam edebilmektedir (Hussein vd., 2013). Okullarda dinamik bir yapı içinde olup, okullarında sürekli bir şekilde öğrenmeyi temel amaç edinmesi ve değişimlere uyum sağlaması gerekmektedir. Değişimin hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde okullarında

yenilikleri ve değişimleri yakalaması gerekmektedir. Bu amaçla okullar sürekli araştırma içinde olup, güncel sorunlar karşısında çözümler üretebilmelidir (Uğur, 2019).

Öğrenen okulların özellikleri içinde; karşılıklı iletişim, çalışanlar arası etkileşim, öğrencinin verimli şekilde öğrenmesi, okulda bulunan herkesin işbirliği içinde bulunması, okula ait değerler ve normların bulunması gerekmektedir (Töremen, 2011). Okullar çevrelerinde gelişen değişimleri farketmeli, takip etmeli ve değişiklikleri kendilerinde de uygulamalıdır. Bunun için okullar geleneksel yapılarından çıkıp, öğrenen örgüt yapısına geçmeleri gerekmektedir (Jokic vd., 2012). Sonuç olarak, okulların öğrenen okul durumuna geçmelerinde çevresel şartların etkili olduğunu görmekteyiz (Lyle, 2012).

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda karışık ilişkilerin olduğu yapılardan ibarettir. Fakat okulların diğer işletme ve özel sektörden farkı, insana yönelik olup, öğrencilerin eylemlerini etkileyen bir yapıdan oluşmasıdır (Middlewood ve Abbot., 2013). Açıkçası, okullar dış çevre faktörlerinden etkilendiği için bu faktörlerin de oluşmasında etkilidir. Yani okulların değişmesi gerektiği gibi, kendilerini de değiştirmek zorundadır (Subaş, 2010).

Öğrenen okul, insanların beklenti içinde oldukları potansiyellerini sürekli olarak geliştirdikleri örgüt olarak tanımlanmaktadır. “Öğrenen okul” yaklaşımı, okulda çalışan herkesin, öğrencilerin öğrenme tecrübelerini ve öğrenme çıktılarını çoğaltma amacıdadır. Öğrenen okullarda vizyona önem verilip, okulda bulunan herkesin bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişmeleri sağlanmaktadır. Buna uygun şekilde okullarda sürekli olacak şekilde öğrenme imkanları yaratılmalı ve bunun için de aşağıdaki uygulamalar sunulmaktadır (Yıldırım ve Aksu, 2023):

- a. Okulda çalışan herkese mesleki eğitim imkanı verilmektedir.
- b. İşe yeni başlayanlara eğitim verilmektedir.
- c. Tüm personele danışma ve rehberlik hizmeti verilmektedir.
- d. Okulda bulunan tüm personel kendi gereksinimleri çerçevesinde amaçlarını, önceliklerini söylemektedir.
- e. Mesleki öğrenmeler sonucu dönüt sağlanmaktadır. Öğrencilerden çok neler öğrenildi daha önemli olmaktadır.
- f. Okuldaki personeller arası takım çalışmasına önem verilir. Okulda bulunan personellerin birbirlerine önerilerde bulunurken, bu güven ve saygı çerçevesi içinde yapılmaktadır.
- g. Mesleki öğrenmeyi gerçekleştirmek için çeşitli sayıda kaynak ileri sürölmektedir.

Okullar, personellerinin gelişimini, öğrenmesini ve işbirliğini desteklemek durumundadır. Eğitim alanında yapılan yenilikler, okulların “öğrenen okul” olmalarını sağlamaktadır. Ancak bu şekilde öğretmenler, yöneticiler ve diğer personeller beraber

çalışıp, sorunların üstesinden gelebilmektedir. Okulların, öğrenen okul olmasında birden fazla avantajı bulunmaktadır. Bunlar; okul personelinin psikolojik açıdan iyi durumda olmasını destekler, öğretmenler, öğrencilere karşı daha öz yeterlik hisseder, çalışanlar mesleki açıdan doyum sağlar, personelin okula karşı aidiyet duygusunun gelişmesini sağlar ve okullarla ilgili daha olumlu bir algının yerleşmesi sağlar (Field, 2019).

Öğrenen okullar, çevrelerinde oluşan değişimleri farkedir. Okullar amaçlarına bu şekilde yönelip, uygun bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlar. Çalışanların risk alma ve girişimci olmaları konusunda destekçi olur (Doğan ve Yiğit, 2015). Bu okullarda geleneksel anlayış dışına çıkmış olup, öğretmenler, öğrenciye bilgi aktarmaz. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini, araştırmalarını ve bilgiye ulaşmalarını isterler. Öğretmen sadece bilgi kaynağı değildir. Diğer öğretmen arkadaşlarından ve öğrencilerinden de öğrenirler. Öğrenme konusunda rekabet yoktur. Dayanışma ve yardımlaşma duygusu içinde hareket ederler. Bu okulları geleneksel okullardan ayıran farklar bunlar olup, okulun tüm paydaşları okullarının öğrenmeleri üzerinde hem fikir olup, bir arada hareket ederler (Uğur, 2019).

Öğrenen okulun paydaşları birbiri ile iletişim içinde olup, birbirleriyle bilgi paylaşır, birbirlerinin öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Takım çalışması, öğrenen okul için vazgeçilmez bir durum olduğu için, bu okulların yüksek sinerji özellikleri bulunmaktadır (Akgedik, 2016).

Tablo 11'e göre geleneksel okul ve öğrenen okul karşılaştırılması verilmektedir (Kırıkçı, 2019).

Tablo 11

Geleneksel okul ve öğrenen okul karşılaştırması

Geleneksel Okul	Öğrenen Okul
Bilgi kalıcıdır.	Bilgi değişir.
Kitaplardan hazır bilgi verilir.	Bilgi, konuların derin şekilde anlaşılması için verilir.
Bilgi, geçmiş ve bugün içindir.	Bilgi, yeni bilgi yaratmak için verilir.
Öğretmenden, öğrenciye yönelik tek yönlü iletişim vardır.	Etkileşim içinde olan iletişim bulunur.
Sonuç odaklı davranır.	Süreçe yönelik önem verir.
Öğrenci sadece okulda öğrenir.	Herkes okulda birlikte ve birbirinden öğrenir.
Bilgi öğretmenden, öğrenciye verilir.	Öğrenciye bilgi, öğrencinin araştırması, sorgulaması ve bilgiye ulaşması için verilir.
Aileler, okuldan ve eğitimden anlamaz.	Aileler okulun parçası olup, okulla işbirliği yapar.
Karşılaştırmalı ölçme ve değerlendirme vardır.	Tam öğrenmeye yönelik ölçme ve değerlendirme vardır.
Öğrenmen sıkı kontrolcüdür.	Öğretmen rehber, yol gösterici, öğrenciye yöneliktir.
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenen merkezlidir.
Yönetici, kontrol edicidir.	Yönetici, öğretim lideri, öğrenci ihtiyaçlarına yöneliktir.
Sınıfta tek karar alıcı öğretmendir.	Okulda kararlar herkesle ortak alınır.

Kaynak: Kırıkçı (2019)

Bir okulun öğrenen okul olması için; örgütünamacı, vizyonu ve ilkeleri bulunmalıdır. Bunlar okul paydaşları ile paylaşılmalı, öğretmen ve diğer personellerin mesleki, sosyal ve duygusal gelişimleri için uygun ortamlar sağlanmalıdır. Okulun temel ilkeleri ve normları hedefe ulaşacak şekilde belirlenmelidir. Okulda takım çalışması benimsenmeli ve “öğrenen okul” anlayışını herkesin kabul etmesi gerekmektedir (Daşan, 2015).

2.9.9. Öğrenen Okul Lideri (Yöneticisi)

Öğrenen okullarda yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin içten gelerek çalışmalarını sağlayarak, onlara uygun öğrenme ve öğretme ortamı yaratarak, ortamda sıcak bir iklim oluşturmalıdır. Yönetici, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine imkan tanıyarak, gereksinim dahilinde olan hizmet içi eğitimleri öğretmenlere sunmalıdır. Başarı sağlayan öğretmenlerin gelişimlerinden dolayı yönetici, öğretmenlerini ödüllendirmelidir (Daşan, 2015).

Öğrenen okulların liderleri, klasik yönetici özellikleri göstermemektedir. Lider karar alırken okulun paydaşları ile karar almaktadır. Lider büyük resmi görebilmeli ve çevre ile etkileşim içinde olabilmelidir. Öğrenen okulun lideri, okulda yaşam boyu öğrenme anlayışını yerleştirmelidir (Balcı, 2013b).

Günümüz şartları içinde okul yöneticilerinin de rolleri değişime uğramıştır. Okul yöneticileri artık bir örgüt mühendisi, sosyal mühendis, verim uzmanı ve bir işletmeci gibi düşünmeli ve hareket etmelidir (Bursalıoğlu, 2005). Lider, uygun öğrenme ortamları oluşturmalı, bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamalıdır. Öğrenen okul yöneticisinin görevini yapması için kendisinin ve tüm okul personelinin öğrenme faaliyetleri içinde bulunması, örgütte özgürce görüş bildirme ortamı yaratması gerekmektedir. Öğrenen örgütlerde bulunan yöneticilerin taşıması gereken özellikleri bulunmaktadır. Bunlar (Özden, 2000):

- a. Uzun vadeli olarak örgüt kültürüne uygun şekilde kararlar alabilmek.
- b. Örgütte bulunan herkesin özgürce düşüncelerini sunabilecekleri ortamların yaratılması gerekmektedir.
- c. Örgüt içinde kişilerin kendilerini değerlendirmesi sağlanmalı. Bireyler güçlü ve zayıf yönlerini görüp, kabul etmeli ayrıca zayıf yönlerini güçlendirmeleri sağlanmalıdır.

Öğrenen okullarda sınıf, okul ve toplum olmak üzere üç dinamik önemlidir. Sınıf içinde öğretmenin, okulda liderin ve toplumda velinin değişim ve öğrenme süreçlerine istekli şekilde katılması sonucu “öğrenen okul” özelliklerini yaratmaktadır. Öğrenen okulda yönetici ve öğretmen bir uçağın kabin görevlisi olarak görülmektedir. Kabinde yöneticisinin tek başına olması etki yaratmamaktadır. Buradan hareketle öğrenen okulda yönetici veya

öğretmen “benim okulum” yerine “bizim okulumuz” anlayışında olması gerekmektedir (Senge, 2007).

Lider bir öğrenen okul yaratırken örgüte ait bir vizyon oluşturmalıdır. Bunun yanında lider de ayrıca etleşimi sağlayacak bir iletişim gücünün bulunması gerekmektedir. Lider çalışanları için yeni fikirlere açık olmalarını sağlayacağı uygun bir ortamı yaratması gerekmektedir. Öğrenme sürecinde değişkenlik gösteren tutum, davranış hakkında ve çalışanlar için de gözlemci yeteneğini bulunması önemli olmaktadır (Rosen, 1998).

Okulda yeniliği destekleyen bir yöneticinin olması durumunda örgüt kültürünü oluşturduğu görülmektedir. Okul düzeyinde gerçekleşen değişim ve yeniliklerde yöneticinin önemini ve yerini göstermektedir. Yeniliği ve değişimi yakalamak yanında ayrıca elde tutmak da önemlidir. Okul yöneticisi, okuldaki her paydaşı yeniliğe yönlendirmeli, onları cesaretlendirmelidir (Jaskyta, 2004). Okul içinde oluşacak herhangi bir sorunu ortadan kaldırmak veya en az seviyeye indirmek okul örgütü için ister istemez bir değişim sorunu yaratacaktır. Burada yöneticinin, okul personelinin güdülemesi ve psikolojik açıdan yönetmesi önemli olmaktadır. Yani yöneticinin, çalışanların psikolojisini anlaması ve bu insanları ona göre yönlendirmesi gerekmektedir. Yöneticinin, okulda bilgiyi yönetebilmesi için öncelikle bilgi rezervinde bulunması gerekmektedir. Bu durum, örgütte yaşanacak olan değişimi gerçekleştirecektir. Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin, okul personelinin psikolojilerini iyi bilmeleri ve değişimin gerçekleşeceği durumlarda okulu ve personeli iyi şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

Öğrenen okullarda, okul yöneticisi vizyoner lider özellikleri taşınmalıdır. Yöneticinin vizyoner lider olarak yön göstermesi ve yeniliklere karşı değişim ajanlığı yapması gerekmektedir. Öğrenen okul yöneticisi ayrıca çevresi ile etkileşim içinde olup, iletişimini güçlü tutmalıdır. Okul yöneticisi okulun iç çevresi kadar dış çevresi içinde gündemi açıklamalıdır. Öğrenen okullar, ayrıca etkili okul özellikleri de göstermektedir. Böyle okullarda yöneticilerin uygulaması gereken bazı uygulamaları vardır. Bunlar (Şen, 2019):

- a.** Yönetici, okulda daha çok eğitim ve öğretimle ilgili zaman geçirmelidir.
- b.** Okulda bulunan tüm paydalarla ilgilenip, onların öğrenme gereksinimlerini belirlemeli ve ona göre gerekli olan eğitim planlamalarını yapmalıdır.
- c.** Okulda bulunan personele enerji sağlayarak, umutlarını güçlü tutmalarını sağlamalıdır.
- d.** Okulun hedefleri doğrultusunda okulda birliği sağlamalıdır.
- e.** Okulu ilgilendiren her türlü kararda öğretmenlerinde kararlara katılımını sağlamalıdır.
- f.** Sistemli ve sürekli olacak şekilde öğrenme iklimi yaratmalıdır.

2.9.10. Öğrenen Okulda Öğretmen

Her türlü değişimin yaşandığı örgütler ve okullarda, bilginin de hızlı şekilde değiştiği bilinmektedir. Bu değişim ile yeni bilgilerin önemli olduğu görülmektedir. Özden'e (2000) göre okuldan mezun olan öğrencilerin edinmiş oldukları bilginin hayatları boyunca yetmeyeceğini belirtmiştir. Bu durumdan dolayı öğrenciler için hayatları boyunca bilgi edinmenin, yeni öğrenmeleri öğrenmenin önemi üzerinde durulmalıdır. Öğretmenlere bilgi aktarıcı olan geleneksel yaklaşımlar yerine bilgiyi elde etmenin önemi anlatılmalıdır. Öğretmenler, öğrenmeyi öğretme olan yeni yaklaşımları benimsemeleri durumunda etkili okullara ulaşılabilceği düşünülebilir.

Öğretmenler okullarda öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak bilgiyi vermeleleri gerekmektedir. Öğrencilerin bilgileri öğrenebileceği yeterliği kazanmaları önemli olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin, öğrencileri öğrenmeyi öğretmeleri konusunda rehberlik yapmaları gerekmektedir (Fedai, 2019).

Öğrenen okulda öğretmen, öğrenciye bilgi aktarıcı rolünde olmamalıdır. Öğretmen, öğrencinin sorgulamasına, araştırmasına ve incelemesine uygun fırsatlar sunmalıdır. Öğretmenler birbirinden öğrenirken ayrıca öğrencilerden de öğrenebilmelidir. Öğretmenlerin okullarda yapmış oldukları etkinliklerde yarışmacı tavrında olmayıp, birlikte işbirliği ve dayanışma halinde faaliyet göstermelidir. Öğretmeler, öğrenci merkezli davranıp, demokratik davranışlar içinde bulunmalı, müfredat programları öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmalıdır (Özdemir, 2000).

Çağdaş bir öğretmenin teknolojiyi yeterli şekilde bilmesi, sorun çözme becerilerinin gelişmiş olması önemlidir. Öğrenen okul öğretmeni öğrenci ve velisi arasında köprü kurabilmelidir. Öğrenen öğretmen, öğrencileri, sınıfı ve okulu aktif öğrenme konusunda yönlendirmeli, sürekli öğrenmenin ilkeleri üzerinde durup, öğrencilerin, okulun ve toplumun çok yönlü şekilde gelişmesine katkıda bulunmalıdır (Daşan, 2015).

Öğrenen okulda öğretmenler kendi gereksinimleri doğrultusunda öğretim programlarını ve yöntemlerini kendileri belirleyip, bu konular hakkında kendi değişim durumlarını oluşturabilmelidir. Okul yöneticisi, öğretmenler için öğretmenlerin liderlik rollerini belirleyip, liderliğin paylaşımcı yönünü kullanıp, öğretmenlerin de sınıfta liderlik yapmaları desteklemelidir (Akgedik, 2016).

Öğrenen okullarda, öğretmenler sürekli öğrenmeyi hedef alıp, öğrenciler için de uygun öğrenme ortamları yaratmalıdır. Etkili öğrenme ortamlarında öğrenciler kendi öğrenmelerini yaratabilecek ve öğretmenlerde, öğrencilerin gelişim aşamaları hakkında bilgi sahibi olacaktır. Öğretmenler, öğrencilerini tanımak için çaba harcamalıdır. Onların bireysel farklılıklarını gözetip, sahip oldukları yetenekleri keşfedip ona göre öğretimi zenginleştirip,

çeşitlendirmelidir. Öğretmen esnek öğrenme ortamı yaratarak, derslerinde değişik öğretim stratejileri ve yöntemlerini kullanmalıdır. Öğrencilerin farklılıklarını sergilemek için farklı etkinlikler düzenleyip, farklı materyaller kullanmalıdır (Yıldırım ve Aksu, 2023).

Öğretmenlerin birbiriyle ve öğrencilerle olan etkileşimi iyi olduğu zaman birbirleriyle mutluluklarını da paylaşmış olurlar. Öğretmenler arası işbirliği gerçekleştirilip, takım halinde öğrenmeyi sağlarlar. Ilımlı bir okul ikliminde öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşır. Öğretmenler arasındaki bu öğrenme biçimi, takım halinde öğrenmeye dönüşür ve daha üst seviyede öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanır (Yurdakul ve Çelik, 2022).

2.9.11. Öğrenen Okulda Öğrenci

Öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin değerler değişince öğrenme, öğrenci merkezli olarak değişerek böylece yeni düzenlemeler yapılacaktır. Burada odaklanılacak olan kişi öğrencidir. Öğretmen bilgi aktarmaktan vazgeçip, öğrencinin bilgiyi kendi kendine araştırması, öğrenmesi ve bulması istenmektedir. Bilgiyi elde etmekten ziyade, bilgiyi kullanma ve ondan neler üretileceği önemlidir (Özdemir, 2000). Öğrenci öğrenme etkinliğinin merkezini oluşturmakta olup, öğrenciler yaparak, yaşayarak öğrenmektedir. Öğrenen okulda sadece öğrenen öğrenciler değildir. Bu okulda herkes öğrenmektedir. Okulun personelinden, çalışanına, velisine ve dış çevresine kadar herkese yeni öğrenmeler sağlanmaktadır. Okul sadece öğrencilerin değil, bununla birlikte öğretmenlerin, velilerin ve dış çevrenin de okuludur (Yıldırım ve Aksu, 2023).

Öğrenci, okuldaki sistemin bir parçasıdır. Bu sistem içinde öğretmenler, yöneticiler, veliler ve dış çevrede bulunmaktadır ve hepsi de öğrenme durumundadır. Okul içinde birlikte hareket etmek için herkesin öğrenmesi önemli olup, sorunların çözümünde alt ve üst sistemlerin hepsi bir arada hareket etmelidir (Altuğ, 1997).

Okulların varlıklarını devam ettirmelerinde etkili olan tek etken “öğrenci” dir. Öğrencilerin okula karşı bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Okulda öğretmenler, yöneticiler, dışarıdan aileler ve çevre öğrencilerden başarılı olmalarını, derslerine düzenli şekilde yapmalarını, öğretmenlerine, arkadaşlarına, müdürlerine ve dış çevrede ki insanlara karşı saygılı olmaları beklenmektedir. Öğrencilerden ayrıca okulun kurallarına uymaları ve okula yakışır davranış sergilemeleri beklenmektedir (Daşan, 2015).

Öğrenen okulda öğrencilerin, okulun öğrenme süreçlerine ve okul yönetimine katılım sağlamaları desteklenir. Öğrencilerin de birer birey oldukları bilinir ve ona göre davranılır. Öğrencilere, öğrenmenin önemi anlatılır. Öğrenciler bireysel olduğu kadar, birlikte öğrenmeyi de öğrenirler. Öğrenen okulda öğrenciye ilk olarak kendi başlarına araştırmaları, sorgulamaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri öğretilmelidir.

Öğrencilerin öğrenmeyi içlerinden gelecek şekilde gerçekleştirmeleri için ona göre yönlendirilmelidirler. Öğrencilerin, öğrenmeleri için güdülenmeleri, öğrenmeyi içselleştirmeleri ve hevesli şekilde gerçekleştiremeleri gerekmektedir. Öğrenciler için düşünsel faaliyet olarak öğrenmeyi öğretmek en önemli görevlerden biridir. Öğrenci düşünebilmeli, yaratıcı olabilmeli, bilgiyi üretip, çoğaltıp, paylaşabilmeli, zorlukların altından kalkabilmelidir. Ayrıca öğrenciler, problem çözme öğrenmeli, etkili iletişim kurmayı sağlamalı, benlik gelişimlerini ve çalışma sistemlerini geliştirmesi gerekmektedir (Akgedik, 2016; Çalık, 2003).

Toplumun öğrencilerden bazı beklentileri olmaktadır. Bunlar; bilgiye ulaşacakları kaynakları bulma, bilgiyi yorumlama ve kullanabilme, bilgiyi güncelleyip tekrardan kullanabilir hale getirme gibi beklentilerdir. Öğrencilerden iletişime açık olmaları, teknolojik gelişmeyi takip etmeleri, teknolojiyi kullanabilmeleri, eleştirel bakış açısına sahip olmaları, takım çalışmasına yatkın ve bilgilerini başkaları ile paylaşabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Öğrencinin kendi sorunlarının altından kalkabilmesi ve toplumsal sorunlara geniş bakış açısı geliştirmiş olması gerekmektedir. Öğrencilerin bu özelliklere sahip olması ancak eğitim alanında çağdaş ve bilimsel yeniliklere uyum sağlamasıyla gerçekleştirilebilir (Fer ve Cırık, 2007).

Öğrenciler, öğretmenleri tarafından farklı yetenekleri, becerileri ve bireysel farklılıklarına göre tanınmalıdır. Öğrencilere bireysel çalışmalarında kendilerine uygun olacak projeler verilmelidir. Ayrıca öğrenciler işbirlikçi öğrenme için takım halinde çalışmayı öğrenmelidir. Öğrencilerin birbirinden farklı olan bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bunlar; öğrenme şekilleri, zihinsel süreçleri, bilişsel stilleri, öğrenme stratejileri, güdülenme şekilleri, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durumlar vb. farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin bu bireysel farklılıkları onların öğrenme biçimlerinde de farklılıklar yaratmaktadır. Bu öğrenme biçimlerindeki farklılıklar “öğrenme stilleri” şeklinde açıklanmaktadır. Öğrenme stilleri; öğrenciler üzerinde öğrenmelerini etkileyen bilişsel, duyuşsal ve psikososyal yönlerini içermektedir (Yıldırım ve Aksu, 2023).

2.9.12. Öğrenen Okulda Ebeveyn

Ebeveynler diğerleri gibi okulun paydaşlarındandır. Ebeveynin okulla olan ilişkisi öğrencinin motivasyon ve başarısı üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Okul ve ebeveyn ilişkisi öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu kadar öğrenme sürecinin geliştirilmesinde de etkili olmaktadır. Eğitimin tamamlayıcı unsuru olan veliler, okulun başarısında oldukça önemli etkiye sahip olmaktadır (Töremen, 2011).

Velilerin okulun işlerine katılım göstermesi, okulun toplum tarafından desteklendiğini, toplumsal memnuniyetinin bir göstergesidir. Velilerin okulla etkileşim içinde

olması, okulun veliye ve çevreye karşı şeffaflığını, hesap verebilirliğini göstermektedir. Öğrencinin öğrenmeleri ve sorunlarının çözümünde veli ilk etkili etkenlerden biri olmaktadır (Yıldırım ve Aksu, 2023).

Öğrenen öğrencilerin tamamlayıcısı ebeveynler olmaktadır. Öğrenci hakkındaki okul kayıtları güvenlik açısından sadece veli ile paylaşılmaktadır. Böylece velilerden, sınıf, okul, öğrenci ve öğretmen hakkında görüş alınmaktadır. Okul, veli ile bültenler, anketler, okul-aile birlikleri vb. araçlar sayesinde iletişim kurabilmektedir. Okulların örgütsel öğrenme konusundaki emeklerine destek bulabilmek için velilerin de okul yönetimine destek olması beklenmektedir (Uğur, 2019).

Eğitimin tamamlayıcı bir unsuru olan ebeveyn okulla ilgili gelişen her durum hakkında bilgilendirilmeli ve konulara aktif katılımları sağlanmalıdır. Öğretmenler pasif durumda kalan ebeveynleri aktif duruma geçirmek için onları desteklemelidir. Ebeveynlerin okulla etkileşim içinde olması önemlidir. Bunun nedeni ise ailenin, öğrenci ile daha çok zaman geçirdiği için öğrenciyi daha çok tanıyor olmasıdır. Burada veli ve öğretmen dayanışması önemlidir. Böylece öğrencinin motivasyonu üzerinde olumlu etki oluşacak ve öğrenci etkili öğrenme konusunda başarılı olacaktır (Töremen, 2011). Öğrenen bir okul oluşturabilmek için okulun paydaşları olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin de öğrenen durumda olması gerekmektedir (Akgedik, 2016).

2.10. Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Öğrenme Farklılıkları

Öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramları genellikle karıştırılır. Aslında bu iki kavram birbirine yakın olup, birbirinin yerine de geçmemektedir. Fakat alanyazına bakıldığında ise bu iki kavram arasında birayrım yapılmaktadır. “Örgütsel öğrenme” örgütün öğrenmesi için geçen bir süreç olup (Bartell, 2011, Pınar ve Arıkan, 2015), “öğrenen örgüt” ise sürecin sonucunda oluşan bir yapı olmaktadır (Koçel, 2015; Pınar ve Arıkan, 2015). Aslına öğrenen örgüt bir form ve yapıdan ibarettir. Örgütsel öğrenme ise bir eylem ve faaliyetten ibarettir. Öğrenen örgüt olmak için bir çaba, uğraş ve emek gerektirmektedir. Örgütsel öğrenmede böyle bir çaba yoktur. Açıkçası her iki kavramında tanımlanması, kendisine ait özellikler çerçevesinde yapılmaktadır (Örtenblad, 2001).

Örgütsel öğrenme, öğrenen örgütün içinde yer alan faaliyetlerden birisidir. Fakat bu faaliyetin tek başına yapılması örgütün, öğrenen örgüt olmasında yeterli olmadığı bilinmektedir. Örgütün, öğrenen örgüt olabilmesi için gerekli özellikleri barındırması gerekmektedir. Bunlar; örgütsel öğrenme, işyerinde öğrenme ve öğrenen yapılarıdır (Örtenblad, 2004).

Örgütsel anlamda öğrenme, beraberinde öğrenen örgütü de getirmektedir. Örgütsel anlamda bir öğrenme, örgüt üyelerinin de beraber etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır. Açıkçası örgütsel öğrenme, örgütün genelinde, örgüt çalışanları arasında yer edinmiş bir süreçten ibarettir (Carayannis ve Alexander, 2002). Açıkçası öğrenen örgütler için örgütsel öğrenme sonucunda oluşan yapılardır diyebiliriz.

Örgütsel öğrenme sonucunda öğrenen örgütler var olmaktadır. Öğrenen örgütler, bireysel ve örgütsel anlamda birbirlerine bağlı olmaktadır. Ayrıca, örgüt kültürü, yapısı ve sistemine göre örgüt içinde öğrenmeye yardımcı olan veya zorlaştıran etkenler olabilmektedir (Perkins vd., 2007).

Örgütler belli bir çevre içinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Bunun için de öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Öğrenen örgütler böyle bir durum içinde olmak durumunda kalmamaktadır. Çünkü örgütsel öğrenmede bu süreç hep vardır. Bu öğrenmede, öğrenme bir şekilde devam etmektedir. Öğrenen örgütlerde öğrenmenin sürdürülmesinde bir mecburiyet yoktur. Öğrenen örgütler zaten örgütlerin düzenli çabaları sonucunda, öğrenmenin tamamlandığı süreçte oluşmaktadır. Örgütsel öğrenmede ise, öğrenme hiçbir zaman bitmemekte ve sürekli devam etmektedir. Yani örgütsel öğrenmede, öğrenme zorunluluk olup, devam etmek durumundadır (Tsang, 1997; Örtengren, 2001).

Öğrenen örgütlerde bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için önemli olmaktadır. Fakat örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme tek başına yeterli değildir. Öğrenen örgütü yaratabilmek için öğrenme; bireysel açıdan başlar, birebir öğrenme ile devam edip sonra da takım halinde öğrenmeye dönüşüp en son da “öğrenen örgüt” olarak şekil alır (Garavan, 1997).

Örgütsel öğrenme, örgütte yer alan bireylerin örgüt içinde oluşan bir problem karşısında bu durumu sorgulamaktadır. Eğer öğrenme, örgütsel anlamda gerçekleşmiş ise örgüt çalışanlarının hafızalarında yer alacaktır (Argyris ve Schön, 1996). Örgütsel öğrenme, öğrenmenin ne şekilde gerçekleştiğine dair olayların açıklanmasında kullanılırken, aslında bu kavram öğrenen örgüt kavramının içinde yer almaktadır (Garavan, 1997).

Öğrenen örgüt kavramı örgütün “nasıl öğrenir?” sorusuna cevap vermektedir. Öğrenen örgüt için, örgütün kapasitesini arttırmak önemlidir. Açıkçası öğrenen örgüt, “bir örgüt nasıl öğrenir?” sorusu yerine örgütün kapasitesini arttırmak adına “örgüt nasıl öğrenmelidir?” sorusunun cevabını bulmaya çalışır (Mirze, 2016).

Örgütsel öğrenmede bireysel ve ekiple birlikte öğrenme önemli olmaktadır. Öğrenme önce bireysellikten başlayıp takıma halinde öğrenmeye dönüşüp sonrasında ise toplumsal boyuta kadar dönüşmektedir. Bu öğrenmenin başarılı olarak sürmesi için öğrenen örgütün bu başarıya bakması gerekmemektedir. Öğrenen örgüt öğrenmeye bakar ve bu

durumun değişimle birlikte sürmesi sonucunda örgütsel öğrenme sağlanmış olacaktır. Açıkçası bireysel ve takım halinde öğrenme, örgütsel öğrenmenin içinde yer alan bir boyuttur. Sonuç olarak, öğrenmenin sağlanmasında bilen örgütten öğrenen örgüt sürecine geçmek için bireysel öğrenmeden, örgütsel öğrenmeye geçişin sağlanması önemlidir (Klingenschmid, 2015).

Öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde oldukça etkilidir. Bu daha çok örgütlerin oluşturmuş olduğu stratejilerin niteliğine bağlıdır. Açıkçası öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeyi etkilemektedir. Sonuçta öğrenen örgütler, örgütsel öğrenmenin içinde yer almaktadır (Marquardt, 1996).

2.11. Örgütsel Öğrenme Önündeki Engeller

Senge'ye (2011) göre örgütlerin öğrenmesinde örgütün iç ve dış çevresini olumlu veya olumsuz şekilde etkileyecek bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; örgütün vizyonu, misyonu, kültürü, karar alma süreçleri, değişimi yöneten stratejileri, eldeki kaynakların kullanım şekli, takım ile işbirliği içinde çalışması, örgütün yapısı, işgörenlerin yetkinlikleri ve örgüt politikaları gibi unsurlar örgütsel öğrenmenin olumlu veya olumsuz yönde gelişmesine neden olmaktadır. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için öğrenme, yeteneklerine bağlı şekilde gelişmektedir. Örgütün bireysel ve takım halinde öğrenme biçimleri örgütün yaşam kalitesi üzerinde etkili olmaktadır. Örgütün, örgütsel öğrenmesinde oluşturulan örgüt kültürü önemli olmaktadır. Örgüt kültürü içinde paylaşılan ortak bir vizyonun bulunması gerekmektedir. Güçlü bir örgüt kültürü yoksa örgütün güçlü öğrenmeleri olmayacak ve bazı engeller ile karşılaşılacaktır. Bunlar; katı bir bürokratik yapı, etkili olmayan iletişim, vizyonun bulunmaması, hiyerarşik yapının olması, demokratik ortamın bulunmaması, kaynakların etkili şekilde kullanılmaması, sorunları görememe ve sorununun nedenini dışarıda arama, deneyimlerden yola çıkarak öğrenme, özgürce kararları verememe gibi nedenler sayılabilir (Akt., Baydar, 2021).

Örgütlerin öğrenmelerini engelleyen başka nedenler de bulunmaktadır. Bunlar Sarımeahmetoğlu'na (2007) göre; sorunları görmezden gelme, bilginin örgüt içinde paylaşılmaması, çoğaltılmaması, sadece geçmişin başarıları ile yetinme ve sorunları kişisel boyuta taşıma gibi sebepler olmaktadır.

Öğrenen okulların karşılaştıkları öğrenme engelleri aşağıda verilmiştir (Küçüköğlü, 2005):

a. Okulda olan sorunların önceden farkedilememesi.

b. Okulun teknolojik anlamda yenilikleri takip etmemesi ve yeterli kaynağın olmaması.

c. Okullara karşı sert bürokratik yapının kullanılması.

d. Okul paydaşları arasında etkin bir iletişimin ve dayanışmayı sağlayacak bir ortamın bulunmaması.

e. Karar süreçlerine öğretmen katılımının sağlanamaması.

f. Okulda özendirici bir ödüllendirme sisteminin bulunmaması.

g. Okulda uygulanan denetim modelinin istenilen biçimde algılanmaması.

h. Okulun suçu başkalarına atması.

Öğrenen örgütte öncelikle neden olan engeller tespit edilmeli ve bu engellere neden olan durumlar ortadan kaldırılmalıdır. Oluşan bu engeller örgüt dışından gelmemektedir. Daha çok örgüt mekanizması, yönetim tarzı, yapılacak işlerin tam olarak tanımlanamaması ve öğretilmiş düşünce kalıplarının dışına çıkılamamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgüt için açıklanan engeller aşağıda belirtilmiştir (Senge, 2007):

a. Pozisyon neyse ben oyum düşüncesinin olması: Birey, örgüt içinde kendisine verilen görevin dışında başka bir işle ilgilenmez. Kişi başka sorumluluk almak istemez. Ortaya çıkan sorunlar karşısında sorunun nedenini kendisi dışında arar veya başkasına yükler (Özden, 2000b).

b. Düşmanı dışarıda aramak: Örgütte yaşanan herhangi bir başarısızlığın nedeni dışarıda aranır. Kimse üzerine sorumluluk almaz ve suçlu başka birisidir. Oluşan problem kişinin çalıştığı bölümle ilgili olmayıp, sorun o kısım dışındadır diye düşünülür. Kişiler sistemi sorgulamaz, hatanın sistemden kaynaklanabileceğini düşünmez.

c. Sorumluluk üstelenme kuruntusu: Kişiler kendilerini ilgilendiren işlerin sorumluluklarını üstlendikleri zaman sorunların ortadan kalkacaklarına inanmaktadırlar. Burada önemli olan doğru birey arayışının, sistemin doğru şekilde değerlendirilmesinin önüne geçmesidir.

d. Olaylara takılıp kalmak: Kişi oluşan sorunlar karşısında soruna neden olan olayı bulmaya çalışır. Aslında sorun çok önceden gelmiştir fakat farkedilmemiştir. Burada önemli olan sorununun oluşma sürecinde farkedebilmektir. Oluşan sorun o an içinde gelişmemiştir. Bu sorunun öncesinde oluşmasına neden olan zemin aslında yavaş yavaş hazırlanmıştır. İşte böyle bir durumda örgüt sorunun birden çıktığını düşünür ve sorunun gelişme sürecini göremez.

e. Haşlanmış kurbağa durumu: Örgütte yavaş yavaş ortaya çıkan tehlikeli durumlar oluşmaktadır. Bunlar çok yavaş ilerlediği için örgüt içinde farkedilmemektedir. Bu durum “haşlanmış kurbağa” sendromunu ortaya çıkarmaktadır. Bu olay daha çok yavaş yavaş kaynayan suda bulunan kurbağanın farketmeden yanması gibidir. Eğer sıcak suya kurbağa birden atılmış olsa kurbağa sudan sıçrayarak kaçacaktır. Fakat soğuk suyun yavaş

yavaş kaynaması sonucu kurbağa kaynayan suda piştiğinin farkında olmayacaktır. Bu örnek olayda ki gibi örgütler de ani değişimlere tepki verebilmektedir. Yavaş yavaş ilerleyen durumlarda örgüt değişimlerin farkında olmayacaktır. İşte bu gibi durumlar öğrenen örgütler için birer engeldir.

f. Yönetim takımı miti: Örgütte değişik yetenek ve becerilere sahip çalışanlar bulunmaktadır. Kişilerin edinmiş oldukları beceriler sayesinde, karşılaştıkları problemleri çözmeleri beklenmektedir. Bu görüşün olumsuz yanı ise sıradan veya her zaman olan konularda, yönetim takımları başarılı sonuçlar çıkarabilmektedir. Fakat baskı altında olunan durumlarda yönetim takımı zorlayıp, dağılma tehlikesi de yaşayabilmektedir (Özden, 2000b).

2.12. Öğrenen Örgüte İlişkin Yapılan Çalışmalar

Öğrenen örgüt kavramı eski tarihlere dayanmakta olup, eski yönetim anlayışının değişmesi sonucu Cangelos ve Dill (1965) tarafından ortaya konulmuştur (Crossan vd., 1999). Öğrenen örgüt kavramını ilk kez kabul etme hareketi Argyris vd.'nin (1978) yapmış oldukları çalışma ile olmuştur. Öğrenen örgüt kavramı Senge (1990) tarafından geliştirilmiş olup daha sonraları geniş kitlelere "Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization" isimli çalışmasıyla yayılmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi "öğrenen örgüt" kavramının geçmişi eskilere dayanmaktadır. Fakat öğrenen örgüt kavramı günün şartlarına göre evrilerek önemini günümüzde de devam ettirdiği bilinmektedir. Türk ve yabancı alanyazın araştırmaları sonucu "öğrenen örgüt" kavramı birçok alanda çalışma konularında yer almıştır. Kamu ve özel okulların (ilkokul, ortaokul, lise, halkeğitim merkezleri) öğrenen örgüt durumunu öğrenmek için bu alanlarda çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca yükseköğretimle ilgili yapılan araştırmalarda bulunmaktadır. Bunun yanında özel sektörün (turizm, bankacılık, tekstil, otomotiv, hastane, bilişim, insan kaynaklar, imalat sanayi ve petrol sanayisi vb.) birçok alanında, öğrenen örgüt ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır.

Öğrenen örgüt kavramı ile ilgili çalışmalara daha çok 1990'lı yılların başlarından itibaren yoğun şekilde rastlanıldığı söylenebilir. Günümüze doğru geldikçe bu kavram geçerliliğini devam ettirip, bu konuda yapılan çalışmaların sayısında gittikçe gözlenen artışın olduğu söylenebilir.

Eğitim kurumları ve özel sektör kurumlarının öğrenen örgüt olmaları hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında nicel, nitel ve karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca bu kavram ile ilgili Türk ve yabancı alanyazınında birçok ölçeğin geliştirildiği söylenebilir.

Öğrenen örgüt ve etkili okul arasında güçlü bir bağın olduğu söylenebilir. Etili okul olmak için önce öğrenen örgüt olmak gerekmektedir. Araştırma sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması olduğu için çalışma etkili okul konusu ile devam etmektedir.

2.12.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öğütveren (1998) araştırmasını bir yükseköğretim kurumunda yapmıştır. Araştırmada yükseköğretim çevresinde oluşan belirsizlikleri azaltmak, paydaşlarının gelecek endişesini ortadan kaldırmak için öğrenen örgüt olarak neler yapmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi ve kalitelerinin artırılması gerektirdiğine dair yapılan bir araştırma olmuştur. Üniversitelerde uygulanan ders programlarının iyileştirilmesine yönelik bir görüş üzerinde durulmuştur. Ders içeriklerinde özel sektöre yönelik bilimsel içeriklerin olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Böylece üniversiteler ve özel sektör arasında bağ kurulup, işletmecilik alanında uğraşanların da iş hayatlarında faydalanacakları kolaylıkları olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Böylelikle öğrencilerin ve özel sektör işgörenlerinin yararlanacağı bir uygulamanın gerçekleştirilmesinden söz edilmiştir. Yapılan çalışmada, işletmecilik eğitiminde sürekli iyileştirmeyi sağlamak amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini öğrenciler ve özel sektör çalışanlarından oluşmakta olup, bir alan çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin geliştirdikleri beceriler ve özel sektör çalışanlarının beklentileri belirlenmiştir. Böylece öğrenci ve özel sektör çalışanlarından elde edilen verilere göre karşılaştırmalar yapılarak, karşılıklı olarak bulunan paralellikler belirlenmiştir. İlk önce öğrencilerin öğrenme stilleri ve becerilerinin neler olduğuna dair taraflar incelenmiştir. Sonrasında ise, sektör beklentileri tespit edilmiş olup, öğrenci verilerinden edinilen bilgilerle karşılaştırmalar yapıp, ne gibi yakınlığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre geleceğe dönük farklı stratejilerin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Kadak'ın (1999) araştırması ile ilköğretim okullarının birinci kademesindeki öğrenen örgütlerin, öğrenme engelleri konusu üzerinde durulmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; devlet okullarının kalabalık olması, sınıf mevcutlarının fazla olması başarıyı olumsuz etkilemektedir. Kalabalık olmayan okul ve sınıflarda başarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Özel okul öğretmenlerinin kendilerini geliştirebildiklerinden, mesleklerinde iş doyumunu sağladıkları belirlenmiştir. Okullarda bulunan yöneticilerin %75,7'sinin erkek yönetici olduğu, 40 yaş ve üzeri yöneticilerin; yeterli iletişim becerilerinin olduğu, etkili toplantılar yapabildikleri, yöneticilik konusunda başarılı oldukları ileri sürülmüştür. Eğitim yöneticilerinin okullarında verimli oldukları, eğitim programlarını etkili şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın önerileri ise; öğretmenlerin kendilerini

mesleki anlamda sürekli olarak geliştirmeleri gerektiği, teknoloji ve yenilikleri öğretmen ve yöneticilerin takip etmesi gerektiği, sınıf mevcutlarının 25-30 kişilik olması gerektiği ileri sürölmüştür.

Yılmaz (2002) alışmasını öğrenen örgüt yapısının ve tekstil alanına uyarlanması üzerine bölgesel bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma bazı kısımlardan oluşmaktadır. Birinci bölümde, yönetim düşüncesinin gelişiminden söz edilmiştir. İkinci kısımda; yönetim düşüncesinin çağdaş gelişmelerinden bahsedilmiştir. Üçüncü kısımda, birinci kısımda yer alan yönetim düşüncesi evriminin iyi şekilde öğrenilmesi ile öğrenen örgütlerin yapılandırılması üzerinde durulmuştur. Üçlü korelasyon kullanılmış olup, öğrenen örgütler için başlangıç oluşturacak bir bölüm seçilmiştir. Marquart'ın yapmış olduğu puanlama çalışmasının benzeri bu çalışmada yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın öğrenme ve öğrenen örgüt yapısı hakkında teorik anlamda bir inceleme olduğu belirlenmiştir.

Akdeniz'in (2003) araştırması, öğrenen örgütler ile ilgilidir. Çalışmada ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin "öğrenen örgüt"e ilişkin algılarına bakılmıştır. Araştırmanın bulgularının ilk bölümünde, öğretmenlerinin demografik yapıları, ikinci bölümünde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki varyans analizleri bulunmaktadır. Ayrıca tukey testleri ve anket maddelerine göre öğretmenlerin, öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algılarına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf ve branş öğretmenlerinin, öğrenen örgüt yaklaşımları orta düzeyde bulunmuş, öğrenen örgüt yaklaşımına yönelik anlamlı farklılıklar saptanmamıştır.

Yalçın (2004) araştırmasında işletmelerin öğrenen örgütlere dönüşümü açısından bilgi toplumunda liderliğin değerlendirilmesi araştırılmıştır. Araştırmanın amacı; örgütlerin bilgi toplumuna geçişlerinde, dönüşümün gerekli olduğu ve bununla birlikte stratejik liderlik yaklaşımının önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Bu araştırma özel sektörde, denizcilik alanında yapılmış olup, araştırma üç aşamadan oluşmuştur. Araştırma bir ampirik araştırma modeli olup, şirketin modele uyum kapasitesi incelenmiştir. Araştırma için sonrasında arşiv araştırması ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmada öğrenen örgüt ve stratejik liderlik durumları beraber incelenmiştir.

Apaydın'ın (2005) araştırmasının evrenini Antalya Büyükşehir Belediyesi'nde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görevli ortaöğretim yöneticileri ile kültür ve meslek dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi 13 ortaöğretim kurumundan 36 yönetici ve 400 öğretmenin katılımından oluşmaktadır. Nicel araştırma deseni uygulanmış olup, betimsel nitelikte bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi uygulanmıştır. Bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin

öğrenen örgüte ilişkin görüşlerine göre cinsiyet, bilişsel model ve sistem düşüncesinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin görüşleri göreve göre, kişisel yeterlik, bilişsel model ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde bulundukları okullara göre, bilişsel model, ortak vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüte ilişkin görüşlerine göre mezun oldukları okullara göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğütçü (2006) araştırmasını üç bölümden oluşturmuştur. Birinci bölümünde öğrenme süreci, çeşitleri, aşamaları ve kuramları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümünde öğrenen örgütler, kavram, süreç, erişme yolları ve özellikleri üzerinde durulmuştur. Yöneticilerin, liderlerin ve bireylerin öğrenen örgüte dair katkıları incelenmiştir. Öğrenmeyi zorlaştıran ve kolaylaştıran yönleri ve öğrenmeyi zorlaştıran davranışlar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde ise, Türk kamu yönetimi ve sorunları araştırılmıştır. Bir ve ikinci bölüm için öğrenen örgütlere ilişkin hazırlanan anket soruları ile veriler toplanmış olup, çalışmanın analiz yapılmıştır.

Sarımehmetoğlu (2007) araştırmasını nicel araştırma yöntemi ile yapmıştır. Araştırmanın evrenini mesleki ve teknik eğitim veren liseler oluşturmaktadır. Bu okullarda görevli olan müdür, müdür yardımcısı ve bölüm-atölye şeflerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örnekleme İstanbul ili, Kadıköy, Kartal, Kağıthane ve Şişli ilçelerinde bulunan mesleki ve teknik eğitim veren ve bu okullarda görevli 91 okul müdürü, müdür yardımcısı ve bölüm-atölye şeflerinden oluşmaktadır. Örnekleme basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yöneticinin demografik özellikleri ile örgütsel öğrenme profili arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenen lider davranışları ile performans değerlendirme alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmamıştır. Okullarda ödüllendirme sistemlerinin eksikliğinden, performansı değerlendirmesinde yöneticinin yetkilerini objektif ve rasyonel olarak kullanmaması, insan kaynaklarının gereken şekilde değerlendirilmemesi, yöneticinin, çalışanlarına karşı örnek olacak şekilde liderlik yapmaması, yöneticilerin, öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerine yeterince yenilik eklememesi ve kendilerini geliştiremedikleri belirtilmiştir.

Eker'in (2008) araştırması turizm işletmelerinde rekabet strateji başarılarının artırılmasında öğrenen örgütün rolü incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme konuları net olmayıp, belirsiz anlamları ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca işletme yöneticilerinin konuyla ilgili gerekli ilgiyi göstermedikleri, Türkiye'de turizm işletmelerinde ve başka sektörlerde de uygulanmadığından bahsedilmiştir.

Araştırmanın amacı, öğrenen örgüt kavramında olan belirsizliği ortadan kaldırılmaktır. Bu kavramın işletme yöneticileri için sektörde rekabeti sağlamak adına önemli bir kavram olduğu belirtilmek istenmiştir. Araştırma Uşak'ta faaliyet gösteren özel bir ulaşım sektöründe uygulanmış olup, örgüt üzerinde öğrenen örgütün etkileri araştırılmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde, çalışmanın geneli hakkında bilgiler verilmiştir. İkinci bölümünde turizm ve ulaşım sektörünün içinde bulundukları sektörden söz edilmiştir. Üçüncü bölümde rekabet stratejileri ve yeni örgüt modellerinden bahsedilmiştir. En son bölümde ise, arttırılan rekabet stratejisi güçleri karşısında öğrenen örgüt ve işgörenlerin üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma için uygulama Uşak ilinde faaliyet göstren Anadolu Ulaşım AŞ'de gerçekleştirilmiş olup, etkileri incelenmiştir.

Banoğlu (2009) araştırmasının amacı, öğrenen örgüt üzerinde yönetici ve öğretmen görüşlerini sağlamaktır. Araştırma tarama modelinde olup, betimsel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili, Kağıthane ilçesinde yer alan 47 ilköğretim okulunda görevli 1 müdür, 1 müdür yardımcısı ve 8 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada 254 anket yer alıp, t-testi, varyans analizi, kruskal-wallis ve mann-whitney testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenen örgüt disiplinlerinin gerçekleşmesi düzeylerine ilişkin yönetici algılarının, öğretmenlerden daha fazla olduğu bulgulanmıştır. 20-35 yaş aralığında olan müdürlerin, okullarındaki sorunun kaynak temelli olduğu saptanmıştır. 5 yıldan daha az yöneticilik yapan ve çoğunluğunun müdür yardımcılarının oluşturduğu okul yöneticilerinde daha kıdemli yöneticilere göre düşüncelerini daha zor açıkladıkları ve okulda kendilerine verilen değerin daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, okullarında kendilerine değer verildiğini, yöneticilere göre daha düşük seviyede algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler uygulamalar için bazen fikirlerinin alındığı belirlenmiştir.

Subaş'ın (2010) çalışmasında ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt algı düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırma için "öğrenen okul ölçeği" geliştirilmiş olup, bunun için geniş bir literatür incelemesi yapılmıştır. Hazırlanan bu ölçek ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucu öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, görev ve mezuniyet değişkenlerine göre farklılıkların olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan testler sonucunda bazı demografik değişkenlere göre alt gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunurken bazılarında ise anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Bal'ın (2011) araştırmasının amacı, ilköğretim okullarında görevli okul yöneticisi ve öğretmenlerinin okullarına ilişkin algılarının öğrenen örgüt yaklaşımı açısından incelenerek, okulların öğrenen okul olma düzeyleri ve bu süreç içerisinde algı farklılıklarının

araştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul ili, Başakşehir ilçesinde yer alan 30 ilköğretim okulunun tamamı olup, örnekleme 392 öğretmen ve 47 okul yöneticisinden oluşan 439 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Devlet ve özel okullar araştırıldığında öğrenen okul algısı ve öğrenen örgütün beş disiplinine göre özel okullar lehine algı farkı bulgulanmıştır.

Karadurmuş'un (2012) araştırmasının evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında yapılmış olup, Uşak ili, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivaslı, Ulubey ve Bu ilçelere bağlı köylerde yer alan 175 devlet ilköğretim okulunda görevli 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise belirlenen merkez ilçeleri dahil olup, köylerden tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen 85 ilköğretim okulunda görevli 99 yönetici ve 386 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı, Uşak il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınmış olup, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma durumları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların öğrenen örgüt olma özelliğine yönelik beş disiplinden oluşan boyutları bakımından orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenen örgüt özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Aksu'nun (2013) çalışmasının amacı, meslek liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerinin tespit edilmesidir. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Bilecik ilinde yer alan, meslek liselerinde görevli olan 54 yönetici ve 248 öğretmen olup, toplamda 302 kişi katılımında bulunmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış olup, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; meslek liselerinde öğrenen örgüt özelliklerinin algılama düzeyleri yöneticilerde yüksek düzeyde, öğretmenlerde orta düzeyde bulgulanmıştır. Öğretmen ve yöneticiler karşılaştırıldıklarında, yöneticilerin okullardaki takımların okul hedeflerine ulaşmasında işbirliği içinde oldukları belirlenmiştir.

Bilir'in (2014) çalışmasının amacı, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin öğrenen örgüt ve müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek, değişkenler açısından öğretmenlerin öğrenen örgüte ve müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları üzerindeki etkisini bulmak ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde yer alan Anadolu liselerinde, teknik liselerinde ve imam hatip liserinde görevli olan

öğretmenlerden ve ilçelerde görevli olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 15 okuldaki 466 öğretmene anket uygulanmış olup, 251 öğretmenden geri dönüş alınmıştır. Araştırmada t-testi, tek yönlü varyans analizi ve tukey testi uygulanmıştır. Öğrenen örgüt ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak için basit korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen analizler sonucunda ise, öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin öğrenen örgüt ile öğrenen örgütün ve liderlik stillerinin tüm alt boyutlarına ilişkin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ulutaş'ın (2015) araştırmasının amacı, akademisyenlerin bilişim liderliği ile üniversitelerin öğrenen örgüt arasındaki ilişki ve bu kavramlara ilişkin üniversite kültürünü yaratmasındaki etkinin incelenmesi olmuştur. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden oluşan karma araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta “bilişim liderliği ölçeği” , “öğrenen örgüt ölçeği” ve “örgüt kültürü ölçeği” kullanılmıştır. Nitel boyut “bilişim liderliği ölçeği”nin oluşturulmasında ve araştırmanın ilk alt amacında kullanılmıştır. Nicel araştırma için 994 akademisyen katılım göstermiştir. Araştırmada tümevarımcı, betimsel ve çıkarımsal analiz, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, üniversitenin kültürünü geliştirmek adına bilişim liderliği ve öğrenen örgüt kavramlarına önem verilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Şentürk'ün (2016) araştırmasının amacı, Bursa ili, İnegöl ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan devlet liselerinde görevli öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre, belirlenen liselerde öğrenen örgüt özelliğinin olup olmadığı araştırılmıştır. Duruma engel olan örgütsel engeller için İnegöl ilçesi tarafından karşılaştırmalı bir durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın evreni, Bursa ili, İnegöl ilçesinde yer alan 16 devlet lisesinde görevli olan 70 yönetici ve 578 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre yönetici ve öğretmenlerin liselerin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir. Fakat yönetici ve öğretmenlerin örgütsel engeller boyutunda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Liselerin öğrenen örgüt olma özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, Örgütsel Engeller ve öğrenen örgüt olma ölçeğinin bütününde yaş, görev, görev kıdemi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Güzelgörür'ün (2017) araştırmasının amacı, ilkökul ve ortaokullarda görevli olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğrenen örgüte ait disiplinlerin okullarda ne kadar benimsendiğini saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, Kahramanmaraş ili, Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde bulunan

ilkokul ve ortaokullarda görevli olan 10 yönetici ve 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; yönetici ve öğretmenlerin gelişmeleri için hizmet içi eğitim, seminer ve kurslar düzenlenmiş olup, mesleki eğitim yayınlarına bakılmıştır. Bunların alanlarıyla ilgili yeterli seviyede bilgileri olduğu saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görevli oldukları okullarda takım çalışmalarında bulundukları saptanmıştır. Okullarda oluşan sorunlar karşısında tüm personel katılım göstermiştir. Yöneticiler okulları için kendilerini önemli bir üye olarak görürken, öğretmenler kendilerini yeterli şekilde okulun üyesi olarak görmemektedir.

Bil'in (2018) araştırmasının amacı, ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkisinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma deseni uygulanmış olup, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modelleri uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılı olup, Ankara ilinde görevli olan kamu ve özel lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. 408 öğretmen araştırmaya katılım göstermiş olup, tabakalı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda göre okulların öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri kısmen katılıyorum düzeyinde olup, okulların öğrenen örgüt düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Görev, eğitim düzeyi, kıdem, okulda çalışma süresi, okulun büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özkaraca'nın (2018) araştırmasının amacı, öğrenen örgütün, örgütsel nitel performans üzerindeki etkisinin olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca Peter Senge'nin beş disiplinden oluşan öğrenen örgüt modelinin, alt boyutlarının sağlık kurumlarının örgütsel nitel performansı üzerindeki etkisini saptamaktır. Araştırma Kütahya ilinde yer alan DPÜ Evliya Çelebi Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde anket yapılarak uygulanmıştır. Araştırmada çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi sonucunda ise öğrenen örgütün alt boyutlarından sadece sistem düşüncesi ve kişisel hakimiyet boyutlarının örgütsel nitel performans üzerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer boyutlarda örgütsel nitel performans üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Başak'ın (2019) araştırmasının amacı, bilişim işletmesi çalışanlarının öğrenen örgüt ve büyük veriye karşı algıları ile büyük verinin, bilişim işletmelerinin öğrenen örgütlere dönüşmesindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma Düzce ilinde bilişim alanında faaliyet gösteren devlet teknoloji işletmesinde yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, örnek olay deseni uygulanmıştır. Örnek olay deseni içinden de bütüncül tek durum deseni uygulanmıştır. Araştırma verileri görüşme tekniği ve döküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veriler için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre,

bilişim işletmesinin öğrenen örgüt olduğu ve işletmelerin büyük veriden faydalanarak daha etkili oldukları saptanmıştır.

Kırca (2019) çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve öğretmen morali arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı olup, Denizli ili, Merkezefendi ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görevli olan 373 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin algıları ve moral düzeyleri açısından onların cinsiyet, yaş, eğitim durumları, hizmet yılı, medeni durum, mesleğini tercih edip etmeme durumu ve branş değişkenlerine göre yapılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucuna göre cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yaş, medeni durum ve mesleki istek değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

Uçar-Yenihiyati'nin (2019) araştırmasının amacı, Sivas İl Sağlık Müdürlüğü, Sivas Halk Sağlığı Müdürlüğü ve Sivas Kamu Hastaneleri Birliği Genel Sekreterliğinde görevli olan 112 sağlık çalışanından oluşmaktadır. Araştırmada 112 sağlık çalışanın öğrenen örgüt kültürü düzeylerini belirlemek ve öğrenen örgüt ile sosyo-demografik özelliklerine göre farklılıkların olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada t-testi, anova testi ve tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada öğrenen örgüt kültürü algılarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre erkeklerin kadın çalışanlardan sürekli öğrenme ve takım halinde öğrenme puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Medeni durum değişkenine göre evlilerin, bekarlardan sürekli öğrenme puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Hizmet yılı süresi 5 yıl ve daha az olan çalışanların, hizmet yılı süresi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan çalışanlardan "takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik" puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada bulunan katılımcılardan yöneticilik görevi olanların yöneticilik görevi olmayan katılımcılara göre destekleyici liderlik puan ortalamalarında daha düşük olduğu belirlenmiştir. Unvan, yaş, eğitim durumu, hizmet içi eğitime katılma ve çalıştıkları bölüm değişkenlerine göre öğrenen örgüt kültürü boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Dağdeviren-Ertaş'ın (2020) araştırmasının evrenini Yozgat ili kamu okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri, okullarının öğrenen örgüt olmaları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma karma araştırma yöntemi ile yapılmış olup, açıklayıcı sıralı desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde yordayıcı ilişkisel desen, nitel bölümünde olgu bilim desen modeli kullanılmıştır. Tabakalı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sonucu

öğretmen görüşlerine göre okullar öğrenen örgüt olarak belirlemiş olup, öğretmen görüşlerine göre cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Sürdürülebilir liderliğin görüldüğü okullarda başarılı bir ekip, geçmişe yönelik başarı, yüksek düzeyde başarı beklentisi, güçlü kurum kültürü gözlenmiştir. Sürdürülebilir liderlikte veli desteğinin önemli olduğu, okulların öğrenen örgüt olmalarına yönelik öğretmen görüşleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Yalçın'ın (2020) araştırmasının amacı, meslek liselerinde görevli öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiye belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2019-2022 eğitim öğretim yılı İstanbul ilidir. Büyükçekmece ilçesinde bulunan Meslek liselerinde görevli 8 resmi Meslek ve Teknik Anadolu lisesinde bulunan ve bu okullarda 290 öğretmen çalışmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim güz döneminde İstanbul ili, Büyükçekmece ilçesinde görevli 195 meslek ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde dağılımları oluşturulmuştur. Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma puanları hesaplanmıştır. T-Testi, tek yönlü varyans analizi, post-hoc çoklu karşılaştırma teknikleri, korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının yüksek düzeyde, öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş durumlarına göre anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin örgüt kültürü ile öğrenen örgüt algıları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Safia'nın (2020) araştırmasının amacı, ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin, müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni, 41 ortaokulda görevli olan 1047 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, küme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 41 ortaokulda görevli olan 411 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Veriler için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, ANOVA testi, Tukey testi, varyans analizi, pearson korelasyon ve doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak öğretmenlerin ölçeklere göre algıları yüksek düzeyde olup, öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu ile ilgili algılarının arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre algıları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu üç değişken arasında ise pozitif yönde ve anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin pozitif yönde ve orta düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Uzun'un (2021) araştırmasında örgütlerin uyguladıkları üç rekabet stratejisinden bahsedilmektedir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada bahsedilen bu üç strateji; maliyet liderliği stratejisi, karlılık farklılaştırma stratejisi ve odaklanma stratejisidir. Araştırmanın amacı, teknokentlerde yer alan işletmelerin aracılığıyla öğrenen örgütlerin uyguladıkları rekabet stratejilerinin belirlenmesidir. Edinilen verilere göre güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmış olup sonrasında korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre hipotezlerden sadece iki tanesi kısmen olarak hepsini desteklediği tespit edilmiştir.

Kaçmaz'ın (2021) araştırmasının amacı, öğrenen örgütlerin kurumsallaşma aracılığıyla örgütsel dayanıklılık üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemine göre yapılmış olup, evreni ise Alanya'da bulunan beş ve dört yıldızlı konaklama işletmeleri yöneticileridir. Araştırma 43 tane 5 yıldızlı, 11 tane 4 yıldızlı olmak üzere 54 işletmede yapılmıştır. Yapılan araştırma sonrasında 392 adet anket elde edilmiştir. Araştırmanın verileri için faktör analizi, korelasyon, hiyerarşik regresyon ve farklılık analizleri yapılmıştır. Faktör analizi bulgularına göre örgütsel dayanıklılığın, örgütsel dayanıklılık olarak isimlendirilen tek faktörden, kurumsallaşmanın profesyonelleşme-tutarlılık, sosyal sorumluluk ve formalleşme olarak isimlendirilen üç faktörden ve öğrenen örgütün bireysel ve örgütsel öğrenme olarak isimlendirilen iki faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Korelasyon analizleri örgütsel dayanıklılık faktörü, kurumsallaşma faktörleri ve öğrenen örgüt faktörleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Gerçekleştirilen hiyerarşik regresyon analizi bulguları incelendiğinde, öğrenen organizasyon faktörlerinin örgütsel dayanıklılık üzerindeki etkisinde üç kurumsallaşma faktörünün (profesyonelleşme-tutarlılık, sosyal sorumluluk ve formalleşme) tam aracı rolü olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında son olarak katılımcıların faktörleri algılamalarında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile farklılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Farklılık analizlerine göre farklılıkların örgütün çalışma durumu, sektörde çalışma ve yöneticilik süresi, işletmede yöneticilik süresi gibi zamana bağlı değişkenlerde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Aksakal-Yavuz'un (2022) araştırmasının amacı, insan kaynakları uygulamalarının proaktif çalışma davranışı üzerindeki etkisinde öğrenen örgüt algısının aracı rolü araştırılmıştır. Araştırmanın alt amacı ise, katılımcıların demografik özellikleri doğrultusunda öğrenen örgüt algısı ve proaktif çalışma davranışı farkının belirlenmesidir. Araştırmada kolayda örnekleme ve anket yöntemiyle kullanılmıştır. Araştırmada 372 katılımcı bulunmuştur. Araştırmanın uygulaması, Türkiye'de faaliyet gösteren havayolu yolcu taşımacılığı sektöründe bulunan farklı departmanlarda görevli çalışanlardan oluşmuştur.

Araştırma sonucuna göre insan kaynakları uygulamalarının proaktif çalışma davranışı üzerinde etkili olup, öğrenen örgüt algısının proaktif çalışma davranışı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. İnsan kaynakları uygulamalarının öğrenen örgüt algısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca insan kaynakları uygulamalarının proaktif çalışma davranışı üzerinde öğrenen örgüt algısının aracı rolü olduğu saptanmıştır. Çalışanların demografik özellikleri açısından proaktif çalışma ve öğrenen örgüt algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada insan kaynakları uygulamalarının ve tüm alt boyutlarının öğrenen örgüt algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulgulanmıştır.

Yazıcı'nın (2022) araştırmasının amacı, halkeğitim merkezi yöneticilerinin yönetsel davranışlarını öğrenen örgütlerdeki liderlik davranışları kapsamında incelemek olmuştur. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmış olup, araştırmanın çalışma grubu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı, Kocaeli ilinde bulunan 12 ilçesinde görevli Halk Eğitim Merkezlerinde görevli olan 12 Halk Eğitim Merkezi yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre halkeğitim merkezi yöneticilerinin, öğrenen örgüt disiplinleri için öğrenmeyi geliştirmek için çalışmalar yapılmış olup, bazı eksikliklerin olduğu belirlenmiştir.

Altunay (2022) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre, halkeğitim merkezi müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgütlerin özellikleri arasındaki ilişkiyi ölçmektir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan 10 ilçede bulunan halk eğitim merkezlerinde yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Buradan 225 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada korelasyon katsayıları hesaplanmış olup, çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre halkeğitim merkezi öğretmenlerinin geleneksel liderlik tarzını gösteren etkileşimsel liderlik yerine öğretmen özerkliğini gerçekleştiren dönüşümsel liderlik özelliği gösteren müdür ile çalışmak istedikleri belirlenmiştir.

Şeref'in (2022) çalışmasının amacı, örgütsel esnekliğin oluşumunda, stratejik yönetimin yumuşak unsurlarından olan dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü ve öğrenen örgütler temel öncüller olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni, TOBB'la ilişkili 2500 firmanın yönetici ve çalışanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme 504 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın anket formu altı bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde 12 soru, ikinci bölümde 20 soru, üçüncü bölümde 36 soru, dördüncü bölümde 7 soru, beşinci bölümde 13 soru ve altıncı bölümde 16

soruya yer verilmiştir. Araştırma bulgularına göre dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü ve öğrenen örgütler, örgütsel esnekliği pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca bu değişkenler firma performansı üzerinde hem direk hem de örgütsel esneklik aracılığıyla pozitif ve anlamlı düzeyde etkiledikleri belirlenmiştir.

Ayoğlu'un (2023) araştırmasının amacı, öğrenen örgüt, bilgi yönetimi ve entellektüel sermaye kavramlarının firma üzerinde ne kadar etkili olduğunun ölçülmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma 2021-2022 yılında otomotiv yedek parça ihracatı yapan ve farklı illerde şubesi olan bir otomotiv şirketinde görevli olan çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırma 511 kişiye uygulanan anketlerden alınan sonuca göre veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan çalışanların; cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan departman ve ünvana göre öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi etkileşiminde entellektüel sermayenin aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

İncir'in (2023) araştırmasının amacı, öğrenen örgüt olma düzeyleri ile örgütsel yaratıcılık algılamaları arasındaki ilişkinin spor işletmeleri açısından incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, mesleki kıdeme göre öğrenen örgüt ve örgütsel yaratıcılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırma için betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel sorgulama modeli uygulanmıştır. Araştırma evrenini, İstanbul'da faaliyet gösteren işletmelerde bulunan çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 249 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma için Mann-whitney U, Kruskal Wallis ve korelasyon analizi yapılmıştır. Katılımcıların öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Önalın'ın (2023) araştırmasının amacı, Türkiye'de bulunan farklı üniversitelerde görevli olan akademik ve idari yöneticilerin görüşlerine göre örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Örgütsel çeviklik alt boyutları ile öğrenen örgüt alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı tespit edilmek istenmiştir. Araştırmanın evreni, Türkiye'de çalışmakta olan 70.000 akademik ve idari yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ankete katılan 406 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, kolayda örnekleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak örgütsel çeviklik ve demografik değişkenlerden olan cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, akademik unvan, idari görev arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş değişkeni ile arasında ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Sıga (2024) araştırmasında öğrenen örgüt ile liderlik ilişkisinde toplumsal kültürün aracılık etkisini incelemiştir. Araştırmada toplumsal kültürün boyutları (güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma), liderlik türleri (dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik) ile

öğrenen örgütün boyutları arasında bir aracı değişken olarak incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemiyle yapılmış olup veriler anketler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın evreni değişik iş kollarında İstanbul'da çalışan bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya 353 çalışan katılım göstermiştir. Araştırmada demografik özellikler, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algılarını, öğrenen örgüt ve toplumsal kültürü ölçmek için 84 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Yapısal Eşitlik Modellemesi tekniği uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizleri ve değişkenlerin etkilerini ölçmek için de regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, güç mesafesinin öğrenen örgüt üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca güç mesafesinin, dönüşümcü liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkide bir aracı olarak rolünün olmadığını göstermektedir.

Dağ'ın (2025) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek olmuştur. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Konya'da ortaokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini 492 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenen okul ve örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucu iki değişken arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğrenen örgütün, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme alt boyutları ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerini öğrenen okul algılarının artırılması ile örgütsel bağlılık düzeylerinin pozitif yönde artacağı belirlenmiştir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brown'un (1997) araştırmasının amacı, öğrenmeyi öğrenmektir. Araştırmada öğrenme grupları oluşturulup, öğrenmelerin bilişsel ve gelişim psikolojisine dayalı olarak nasıl artırılacağı araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. "Fostering Communities of Learners" isimli araştırmada 6 ve 12 yaşında olan ilköğretim okullarında bulunan öğrenciler üzerinde çalışma yapılmıştır. Araştırma bu öğrencilere hizmet veren okul ve sınıflarda yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortada bulunan problemin güçlü ve zayıf taraflarını ortaya çıkarmak, problem üzerinde işbirliğinde bulunup, görüşlerin paylaşılması, öğrenme kültürünü oluşturmak, yeni üyelere örgütün değerleri ve inançları benimsetilmesi ile öğrenmenin güçlendirilmesini sağlamak istenmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerin okuryazarlık, çevre bilimleri ve biyoloji gibi alanlarda bilginin geliştirilmesi açısından başarılı olacağı belirlenmiştir.

Tsang'a (1997) göre araştırma Tayvan'da yer alan küçük işletmelerde yapılmıştır. Araştırma literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı, öğrenen örgüt etkisinin bu küçük işletmeler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu araştırmada öğrenen örgüt etkisinin işletmelerde örgütsel etkililik ve örgütsel bağlılık üzerinde oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenen örgüt olmanın örgüt çalışanları üzerinde etkili olup, örgüte olan bağlılığı arttırdığı bulgulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre gelecekte bir kuruluşun kısıtlı bilimsel desteklere rağmen "yönetim kurulunun öğrenme yeteneği" becerilerini geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Modelin bilimsel yöntemlerle test edilmesi gerektiğinden ve yönetim kurulu odasının oluşturulmasından bahsedilmiştir. Ayrıca farklı yönetim alanlarındaki "yönetim kurulu öğrenme odası kapasitesindeki farklılıkların ortaya konularak, risk ve itibar kaygılarının en az indirilmesi açısından önemli olabileceği belirlenmiştir.

Leitwood vd.'nin (1998) yaptıkları araştırma "ortaokullarda örgütsel öğrenmeyi teşvik etmenin şartları" konusu araştırılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile katılımcılarla görüşme tekniğiyle yapılmış olup, araştırmanın örneklemini 24 öğretmen ve 111 öğrencinin katılımı ile sağlanmıştır. Örgütsel öğrenmede etkili olan okul içi ve dışı değişkenler ile liderlik değişkenleri araştırılmıştır. Araştırma üç farklı bölgede yapılmış ve değişkenlerin etkililik derecesi bölgeler arası farklılık belirlenmiştir.

Marks ve Louis'in (1999) çalışması ABD'de ülke genelinde seçilmiş 300 farklı okulda yapılmıştır. Araştırmanın amacı, okulların örgütsel öğrenmeleri hakkında bilgi toplamaktır. Okulların öğrenme yönü; yapısı, işbirliği aracılığıyla sağlanan bağlantılar, bilgi ve beceriler, liderlik, kontrol ve sorumluluk olmak üzere beş boyut olarak ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya 24 devlet okulundan, üç sınıf düzeyinden (ilkokul, orta ve lise) ve her birinden sekizer okul katılmıştır. Araştırma bulgusuna göre okulların örgütsel özelliği ve öğretmenlerin bireysel deneyiminin ölçülmesi sonucu örgütsel öğrenme ile öğretmen yetkilendirme arasında güçlü ve tutarlı bir ilişki bulgulanmıştır. Bu ilişki ile öğretmenlerin mesleki konularında ve öğrencilerin okul başarıları yönünden geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Fullan'ın (2002) araştırması ile Lübnan'daki devlet okulu müdürlerinin toplam mevcudunun yaklaşık %50'sinin (N= 651) sergilediği liderlik stilleri ile tutumları ve okullarında teknolojiyi eğitim amaçlı kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Okul müdürlerinden iki anket ile veriler toplanmıştır. Ayrıca her katılımcı devlet okulundan bir öğretmen (N=651), okuldaki teknoloji kullanım düzeyine ilişkin bir anket doldurmuştur. Bulgular, okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri ile BİT'in eğitim amaçlı kullanımına yönelik olumsuz tutumları

arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları, yöneticilerin BİT'in eğitim amaçlı kullanımına yönelik tutumları ile öğretmenlerinin okullarda BİT kullanma düzeyi arasında var olan başka bir pozitif ilişkiyi gösterdiği belirlenmiştir.

Kinder (2002) araştırmasında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin, ortaöğretime entegre edilmesi ile ne gibi sonuçların ortaya çıkacağını araştırmıştır. Küresel anlamda bakıldığında, Avrupa'nın ekonomik açıdan zengin ve iş gücünün etkili olmasının eğitimle ilişkisine bakılmıştır. Bu çalışmada özel sektörün üretim kapasitesindeki olumsuz etkilerin kaldırılmasında BİT'lere yeniliklerin getirilmesi için bu yenilikleri getirecek kişilerin yeteneklerinin nasıl geliştirileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmada örnek olay incelemeleri kullanılmıştır. ortaokul sınıflarındaki bilgisayarların yeniliğini uyumlaştırma açısından geniş olarak analiz etmek için Molina'nın sosyoteknik seçim yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul örgütlerinin öğrenen örgüt olmalarında BİT'lerin önemli olduğu ve becerilerin geliştirilmesinde de önemli yere sahip olduğu bulgulanmıştır.

Brandt (2003) çalışmasında, Milwaukee Halk Okulları, Wisconsin'de gerçekleştirilen üç ilişkili araştırma çalışmasına dayanarak, profesyonel öğrenme topluluklarının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından verilerin etkili kullanımını kolaylaştırmadaki rolünü araştırmıştır. Sistemik reform teorisi temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışmaların ortak amacı, okul personelinin sürekli iyileştirme ve karar verme süreçleri için verileri daha etkili bir şekilde kullanma kapasitesini geliştirmek ve öğrenci öğrenimini iyileştirmektir. Bilgi yönetimi teorisi, "verilerin etkili kullanımı"nın sistemik bir reform bağlamında ne anlama geldiğini tanımlamaya yardımcı olurken, verilerden öğrenmenin ne anlama geldiğini belirlemek için kullanışlı bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca okul ve sınıf ortamlarında verilerin başarılı bir şekilde kullanıldığı gösterilmiştir. Araştırma, okul personelinin verilerden ne öğrenmesi gerektiği, verilerden öğrenmeye yönelik kurumsal engeller ve profesyonel öğrenme topluluklarının, etkili veri kullanımı için gerekli olan kurumsal kültürü ve yapıyı iyileştirmeye nasıl katkıda bulunabileceğini anlatmaktadır. Sonuç olarak uzman öğrenme topluluklarının, okullarda karşılaştığı zorlukları ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını nasıl ele alabilecekleri konusunda bahsedilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre bir okulun öğrenen okul olması için 10 özelliği barındırması gerektiği belirtilmiştir. Bu özellikler ise: Öğrenen örgütlerin öğrenmeye yönlendiren özellikleri bulunmaktadır. Öğrenen örgütlerin ulaşılabilir ortak amaçları vardır. Örgütte bulunan herkesin örgütün, öğrenen örgütü gerçekleştirmek adına örgüt üyelerinin hepsi gelişim aşamalarını birlikte tanımlamaktadırlar. Öğrenen örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için bilgiyi elde ederler. Üyeleri yeni fikirler

ileri sürerler ve bunun için örgütsel bilgi tabanları ve belli süreçleri bulunmaktadır. Dış kaynaklar ile öğrenen örgütler arasında karşılıklı olarak bilgi paylaşımı bulunmaktadır. Öğrenen örgütler üretimini yaptıkları her şey için dönütte bulunur. Öğrenen örgütler uygulanan örgütsel kültür bulunmaktadır. Öğrenen örgütler birer açık sistem içinde yer aldıkları için ekonomik, sosyal ve siyasal konuları yakından takip etmektedir.

Thompson'ın (2004) araştırmasının amacı, bir ilköğretim okulunda, 2 yıl boyunca o okulun öğrenen örgüt yönlerini arttırıcı faaliyetlerine bakılmıştır. Devlet okullarına karşı son yıllarda giderek artan olumsuz tepkilerle karşılaşılırken, özel okullar, süreli okullar ve sözleşmeli okullara karşı ilginin ve kamu desteğinin arttığına değinilmiştir. Bunun nedeni olarak bu okullarda sıcak bir atmosferin olduğu belirtilmiştir. Bu eylem araştırma çalışması ile Teksas'taki bir ilkokulda görevli olan bir yöneticinin, öğretmenlerle gerçekleştirdikleri eğitimler sırasında, öğrenme stratejilerini nasıl uygulandıkları incelenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış anket uygulanmış olup, katılımcılarla görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, yönetici ve öğretmenlerin aktif katılımları sonucu gerçekleştirilen takım çalışması ile yönetici ve öğretmen desteği ile birbirlerinden birçok şey öğrendikleri gözlenmiştir. Bu sayede okulun başarısında ortak olan değerlerin ve vizyonun önemi tespit edilmiştir.

Kumar'ın (2005) çalışmasının amacı, Malezya'daki özel eğitim kurumlarının öğrenme kültürü ve performans geliştirme çalışmalarının saptanmasıdır. Araştırmacılar araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada "Dimensions of Learning Organization" adlı ölçek kullanılmış olup, bu ölçek Watkins ve Marsick'in (1997) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, birey, takım ve örgüt açısından öğrenmenin mali ve bilgi kapasitesi üzerindeki etkisine bakıldığında, mali kapasite üzerinde bireysel ve örgütsel öğrenmenin önemli olduğu, bilgi kapasitesi üzerinde ise takım ve örgütsel öğrenmenin etkili olduğu bulgulanmıştır.

García-Morales vd.'nin (2006) çalışmasının amacı, İspanya'daki eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olmalarında etkili olan stratejik faktörlerin araştırılmasıdır. Araştırmada eğitimcilerin kişisel ve mesleki gelişiminin (kişisel ustalık), bir dizi temel paylaşılan değer (ortak vizyon) ve eğitim merkezi üyeleri tarafından takım halinde öğrenmeyi nasıl kolaylaştırdığını bilimsel olarak analiz etmek için küresel anlamda bir model kullanılmıştır. Bu model; ilgili stratejik faktörleri, eğitimsel örgütsel öğrenmeyi ve örgütsel performans gelişiminin sürekliliğini desteklediği belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenen örgüt olmak için örgütsel performansın önemi üzerinde durulmuştur. Öğrenen örgüt olmayı engelleyen sebepler üzerinde durulmuştur. Ayrıca takım halinde öğrenme ve paylaşılan vizyonun olmaması, örgüt içinde elde edilen bilginin paylaşılması örgütsel öğrenme için

birer engel yarattığı belirtilmiştir. Okullarda eğitimciler aracılığıyla takım halinde öğrenmenin sağlanması ve ortak paylaşılan vizyon oluşturma'nın önemi saptanmıştır.

Sarkar-Arani vd., 'nin (2007) çalışması, Japonya'da bulunan Nagoya Üniversitesi ve Tokai Şehir Eğitim Kurulu tarafından üç yıl boyunca (2002-2005) finanse edilen bir okul-üniversite işbirliği içinde yapılmıştır. Bu işbirliği projesi, öğretmenlerin okul liderliği, öğrenme liderliği ve öğrencileri eğitme konusundaki varsayımlarını değiştirmelerine yardımcı olmak için yapılmıştır. Araştırmanın verileri; sınıf gözlemleri ve etnografik notlar, öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ders planları, ders analizleri, öğretmen öz değerlendirmeleri ve diğer ilgili okul belgelerinin incelenmesi ile sağlanmıştır. Bu belgeler arasında okul-üniversite işbirlikleri ve her bir ders konusundaki jugyou kenkyuu yaklaşımıyla ilgili raporlar yer almaktadır. Görüşmeler sırasında öğretmenlere sınıflarında neler yaşandığını, öğretim tarzlarını ve ders çalışma sürecinden ne öğrendiklerini anlatmaları için sorular sorulmuştur. Araştırma sonucuna göre okul-üniversite işbirlikleri aracılığıyla hem profesörlerin hem de öğretmenlerin kullandığı çeşitli pratik stratejileri incelemek ve öz-sürdürülebilir değişime odaklanan bir örgütsel öğrenme modelini uygulayabilen okullar geliştirmenin gerekli olduğu bulgulanmıştır.

Chateiner vd., 'nin (2008) yaptığı araştırma ile yeniliğe açık ekiplerde örgütler arası öğrenmenin önemli olduğu, fakat bu süreçte insanla ilgili boyutun eksik kaldığı belirlenmiştir. Araştırma bu süreç için uzmanların gereksinim duyduğu yetkinlikleri araştırmıştır. Üç çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunlar; teorik bir çalışma, keşif niteliğindeki görüşmeler ve odak grupları, teorik ve deneysel verilerin analiz ve sentezinden derlenen bir yetkinlik profili olarak belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, yüz yüze 13 kişi ile görüşülüp, telefon ile 3 kişiye ulaşıp toplamda 16 kişi ile görüşme sağlanmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Araştırmanın amacı, örgütler arası görüşmelerde gerekli olan yeteneklerin belirlenmesidir. Araştırma sonucuna göre, örgütler arası öğrenmede, adanmışlık, özyönetim, iletişim biçimi, takım halinde çalışma, güvenilir olmak, bilgiyi analiz etme, aktarma ve karşılıklı olarak tartışma yöntemlerine sahip olma özelliklerin önemli bulgulanmıştır.

Park'ın (2008) araştırmasının amacı, Seoul şehrindeki meslek liselerinde görevli olan öğretmenlerin görüşlerine göre Senge'nin öğrenen örgüt modelinin kullanılıp kullanılmadığını belirlemektir. Araştırma için Senge'nin öğrenen örgüt modelini temsil edecek bir ölçüm modeli yaratmaktır. Bunun sonucunda hazırlanan ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu istenilen geçerlilik elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, bu ölçek Asya kültürüne uygun olarak hazırlanmıştır. Fakat Batı kültüründe bu ölçek

öğrenen örgütler için kullanılacak olursa yapılacak araştırmalarda dikkatli şekilde kullanılması önerilmiştir.

Zagoršek vd., (2009) araştırmasının amacı, dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin öğrenen örgüt üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırma ile yönetim araştırmasının iki önemli alanı bilimsel olarak ilişkilendirilmiştir. Bunlar; tam kapsamlı liderlik teorisi ve örgütsel öğrenme süreçleri olarak belirtilmiştir. Araştırmada üç konu incelenmiştir. Bunlar; (1) dönüşümcü liderliğin ve (2) etkileşimci liderliğin kurumsal öğrenme süreci üzerindeki etkisi ve (3) dönüşümcü liderliğin etkisinin, işlemsel liderlik tipinden daha güçlü olup olmadığıdır. Araştırmanın sonucuna göre, dönüşümcü liderliğin örgütsel öğrenmenin dört yapısı üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Doğrudan etki yalnızca bilgi edinimi, davranışsal ve bilişsel değişikliklerle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Khasawneh'in (2011) çalışmasının amacı, yükseköğretimde görevli öğretim üyelerinin algılarını incelemektir. Burada öğrenen örgüte ait disiplinlerin yükseköğretim ortamına uyarlanması düşünülmüştür. Araştırma Ürdün'de bulunan Haşimi Üniversitesinde yapılmıştır. Araştırmada 2002 öğretim üyesi katılımcı olarak bulunmuştur. Burada öğretim üyelerinin görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma anketinin birinci bölümünde öğrenen örgüt disiplinleri olan kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi boyutları için öğretim üyeleri tanımlayıcı istatistiksel ortalama ve standart sapmayı hesaplamak için kullanılmıştır. İkinci bölümde ise, öğrenen örgüt disiplinlerinin algılardaki farklılıkları için değişkenler açısından bağımsız t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Anketin sonuçlarına göre, öğretim üyeleri için orta düzeyde öğrenen örgüt özellikleri gösterdiği belirlenmiştir.

Nejad vd. (2012) Senge'nin öğrenen örgüt modeli ile ilgili olarak üniversitelerde çalışma yapmışlardır. Araştırma Batı Azerbaycan'da bulunan devlet üniversitelerinde yapılmış olup, öğretim üyeleri ve girişimciliği üzerine yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma rastgele örneklem yöntemi ile 460 katılımcı ile yapılmıştır. Araştırmada iki anket uygulanmıştır. Bunlardan birincisi öğrenen örgüt elemanları Park (2008) tarafından, ikincisi ise girişimcilik olup, Kordnaiej vd. (2005) tarafından hazırlanmıştır. Bu iki anketin geçerliliği onaylanmıştır. Araştırma sonucuna pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Burada kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, düşünme sistemleri ve girişimcilik arasında olan ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrenen örgüt ve girişimcilik için değişik temalar üzerinde durmuştur. Öğretim üyelerinin vermiş oldukları cevaplar sonucunda kişisel

ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi, bilimsel öğretim ve girişimcilik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Stewart'ın (2013) araştırmasının amacı, öğrenen örgüt üzerinde etkili olan liderlik tarzının araştırılması olmuştur. Araştırmada bilişim teknolojisi konusunda görevli olan işgörenlerin liderlik tarzı ve örgütsel anlamda yönelimleri araştırılmıştır. Çalışma nicel araştırma yönetimi ile yapılmış olup, yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler ile dönüşümcü liderlik ve öğrenen örgütün tüm alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, dönüşümcü liderlik, öğrenen örgütün tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Lang (2013) araştırmasının amacı, liderlik tarzı ve öğrenen örgütler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma bir bankada yapılmış olup, bankada uygulanan liderlik modelleri, Bass'ın (1985) modeline göre uygulanmıştır. Araştırmada bankada görevli olanların algılarına göre yöneticilerinin sahip olduğu liderlik stillerinin öğrenen örgüt boyutları için etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmada Watkins, Marsick ve Bass'ın öğrenen örgüt ve liderlik stilleri teorileri dikkate alınmıştır. Araştırmaya banka personellerinden 168 kişi katılmış olup, veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma tanımlayıcı istatistikler ve çoklu regresyonla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bankada daha çok dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin kullanıldığı saptanmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik modelinin, etkileşimci liderlik modelinden daha etkili olarak uygulandığı belirlenmiştir. Bankada öğrenen örgüt algısının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir sonuç ise öğrenen örgütün geliştirilmesinde etkileşimsel liderliğin, dönüşümcü liderlikten daha fazla etkili olduğu bulgulanmıştır.

Whitebeck'in (2014) yapmış olduğu araştırma Kuzeybatı Pasifik'te bulunan ve kamu tarafından finanse edilen bir mesleki rehabilitasyon kuruluşunun üç küçük saha ofisinde yapılmıştır. Kuruluşun mali kesintileri ve örgütsel değişiklikleri için pazarlık yaptığı bir dönemde öğrenen örgüt modellerini değiştirtirmiş ve bu yeni modelin uygulanması araştırılmıştır. Araştırma Senge'nin beş öğrenen örgüt disiplinine dayanmakta olup, örgütsel kültür teorisiyle desteklenmiştir. Bu araştırmaya katılımcı olan bu ofisler için bir hedef belirlenmiştir. Bu katılımcı, ofisler için plan yapıp, hedefe ulaşmak için hep birlikte çalıştıkları ileri sürülmüştür. Araştırmada örgütün şartları sonucu değiştirilmiş öğrenen örgüt modelinin uygulanması belirlenmiştir. Bu değiştirilmiş modelin uygulanmasını sağlayan ve engelleyen faktörler belirlenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, araştırma için karma veri toplama yöntemleri (gözlem, röportaj ve anketler) kullanılmıştır. Modelin uygulanmasında; bireysel ve takım halinde öğrenme, çalışanlar arası etkili iletişim,

güçlü takım çalışması, verimli personel ilişkileri, etkili ofis ilişkileri ve yüksek ofis morali gibi sonuçların önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, ofis içinde bireysel çalışmaktan ziyade takım halinde çalışmanın daha etkili ve verimli olduğu tespit edilmiştir.

Baráth (2015) araştırmasını Macaristan'da bulunan yükseköğretim ve kamu okullarında yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğrenmenin sosyo-ekonomik bağlamı ile öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasına yönelik gereksinimlerin belirlenmesidir. Araştırmada zengin ekonomi ile yükseköğretimin kalitesi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada Senge'nin öğrenen örgüt için geliştirdiği model uygulanmıştır. Okulların birer öğrenen örgüt olarak kabul edilmesi ve bu konuda tanım yapabilmek için kullanılan bir model, araştırmanın odak noktalarından biri olmuştur. Araştırmanın devamında okullara tanı koymak için bilimsel temeller anlatılmıştır. Senge tarafından geliştirilen öğrenen örgüt kavramının okullar için ne şekilde yorumlandığı ve adapte edildiği belirtilmiştir. Uygulanan modelde üç ana özellik belirtilmiştir. Bunlar; örgüt kültürü ve verimliliğinin bulunması, okul yöneticilerinin davranışsal yeterliliklerinin uzman danışmanlar tarafından gözlenmesi ve okulların öğrenme kapasitelerine uygun SWOT analizlerinin yapılması olarak belirtilmiştir. Araştırmada okulların öğrenen örgüt olma durumları ve bu okullar arasında ne gibi farklılıkların olduğu analiz edilmiştir.

Dawn'ın (2017) çalışması ile örgütlerdeki değişim sürecinin teorik bir çerçevede incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ile öğrenen örgüt ve bilgi ile ilgili kavramlar birleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bir üniversitede uzun yılların deneyimine dayanan örnek olay incelemesi ile yapılmıştır. Araştırma eylem araştırmasıyla desteklenmiş ve metodoloji ile daha derinlemesine araştırma yapılmıştır. Böylece karma yöntem yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmada örgütsel değişimin nedenleri incelenmiş, yükseköğretimde örgütsel öğrenmeyi geliştirmek, öğrenci kayıt sistemi süreçlerinin yanı sıra bilgi yönetimini geliştirmek ve yükseköğretimde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek amaçlanmıştır.

Basten ve Haaman'nın (2018) araştırması literatür taraması ile yapılmıştır. Bu araştırma ile öğrenen örgüt yaklaşımlarını belirlemek için alanyazın taraması sonucu bu yaklaşımlar, öğrenen örgüt teorileriyle ilişkilendirilmiştir. Üç alanda, 18 öğrenen örgüt yaklaşımı sentezlenmiştir. Bunlar; insanlar (yedi yaklaşım), süreçler (dokuz yaklaşım) ve teknolojiler (iki yaklaşım) dir. Bu araştırma ile gelecekteki araştırmalar için iki yön önerilmiştir. Bunlar; sonuçların değerlendirilmesi için atıfta bulunmak ve öğrenen örgüt etkinliğinin beklenilmeyen yönlerini araştırmaktır. Örgütlerin uzun vadeli performans iyileştirmeleri için öğrenme süreçlerinin tasarımı rehberlik edilmesinin öneminden

bahsedilmiştir. Öğrenen örgütlerin tek bir yaklaşımla etkinleştirilmesinin zor olduğundan söz edilmiş olup, bunun için birden fazla yaklaşımla bunun sağlanacağı tespit edilmiştir.

Elegba'nın (2018) araştırmasının amacı, Nijerya petrol ve gaz endüstrisinin mühendislik tasarım sektöründe çalışan mühendislerin, örgütsel öğrenme deneyimlerini fenomolojik bir teşhis çalışması aracılığıyla ayrıntılı olarak incelemektir. Ayrıca örgütsel öğrenmeyi geliştirmek için bulguların sonuçlarını bir eylem araştırmasında uygulamak olduğu belirtilmiştir. Çalışma ile örgütsel öğrenme kapasitesinin artmasına yol açan stratejiler araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları, sektördeki örgütlerde, örgütsel öğrenmeyi etkileyen yapılar açısından optimal olmayan uygulamaları ortaya çıkarılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada fenomolojik çalışma için 10'nu çalışan mühendis, 2'si mühendis olan yöneticilerden olmak üzere toplamda 12 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler sonucu beş tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; nasılız, tek başınasın, kendi işinle yüzleşmek, bir araya gelmek ve sektördeki durgunluktur. Yapılan eylem araştırması ile işbirliğine dayalı, örgütler arası bir mühendislik tasarım projesi gerçekleştirilmek istenmiştir.

Durante vd.'nin (2019) araştırmasının amacı, öğrenen örgüte ilişkin bilimsel çalışmaların incelenmesidir. Uygulamaya yönelik çalışmalardan yararlanmış olup, ayrıca birbiriyle bağlantılı olan temalar incelemiştir. Araştırma için literatürdeki makaleler incelenmiştir. Spell'in veri tabanında ve 2017 yılına kadar yayınlanan Capes Journal Portal'da toplamda 42 çalışmayı nitelikli bir yaklaşımla sistematik olarak gözden geçirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yayınların güncel olduğu ve ulusal dergilere odaklanıldığı belirlenmiştir. Bilimsel çalışmalara gelindiğinde bir üstünlük durumu söz konusu olmuştur. PBS ile ilgili temalar ve konularda teorik-metadolojik önerilerin tartışıldığı bulgulanmıştır. PBS'nin kuruluşlar bağlamına eklenen uygulamalar dikkate alındığında, örgütsel öğrenme anlamında geleneksel türden olan öğrenmelerin yerine geçtiği belirlenmiştir.

Henn ve Hatzl'ın (2020) araştırması nitel bir araştırma olup, örnek olay çalışması ile yapılmıştır. Araştırma İsveç'te büyük bir ticari araç üreticisi olan bir firmada yapılmıştır. Araştırmada örgütsel öğrenmenin yanında potansiyel engeller ve itici güçler incelenmiştir. Etkili öğrenme yaklaşımını mümkün kılan unsurlar niteliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, örgütler için örgütsel öğrenmenin önemi kabul edilmesine rağmen etkili bir öğrenme yönteminden yoksun olduğu bulgulanmıştır. Örgütte, liderlerin, ortak vizyon ve misyonun yetersiz olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ileride başka bir öğrenme modelinin geliştirilmesinin faydalı olacağı saptanmıştır. Bu çalışma ile örgütsel öğrenme için etkili bir öğrenme stratejisinin geliştirilmesi gerektiği bulgulanmıştır.

Xie'nin (2020) araştırması Çin'de küçük ve orta ölçekli işletmelerde yapılmıştır. Araştırmanın amacı, dönüşümcü ve hizmetkar liderliğin, öğrenen örgütler üzerindeki etkisi incelenmesidir. Araştırma Pakistan'da yapılmış olup, araştırmanın örneklemini 155 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, veriler anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre hizmetkar liderliğin, öğrenen örgütle anlamlı bir ilişkisi olmadığını, dönüşümcü liderliğin ise güçlü bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Hizmetkar liderlik, öğrenen örgütle anlamlı bir şekilde ilişkili değil iken dönüşümcü liderlik, öğrenen örgütle anlamlı ve pozitif yönlü ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, insan kaynakları departmanlarının dönüşümcü liderlik koçluğu programlarını tasarlamaları ve uygulamaları gerektiği belirlenmiştir.

Rodriguez-Lora ve Herrera-Caballero'nun (2021) çalışmasının amacı, üniversitelerde araştırma gruplarının öğrenen örgüt olarak nasıl olduklarını ve örgütsel öğrenmelerini geliştirmek için gerekli olan faktörleri belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tanımlayıcı-değerlendirici, deneysel olmayan, tek ölçümlü türden olan yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın verileri röportaj yapılarak, anketle ve konuya katılımcı gözlemci olarak toplanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlar, karma araştırma yöntemlerinde kullanılan MaxQDA ve Ucinet gibi nitel verilere yönelik programlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu ise, eğitim kurumlarının ve özellikle araştırma gruplarının nasıl öğrenen örgüt haline gelebileceği ve örgütlerin aralarında oluşturacakları sosyal ağlar ile işbirliği içinde olabilecekleri saptanmıştır.

Brix ve Anand'ın (2021) araştırması kamu sektörüyle ilişkili olarak “örgütsel öğrenme” ve “öğrenen örgüt” teorilerine yeni bir araştırma gündemi önermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın amacı, kamu sektörü ile örgütsel öğrenme ve/veya öğrenen örgüt arasındaki kesişme noktasında yer alan son teknolojiyi nasıl ve nerede kullanıldığını tespit etmektir. Araştırma son 30 yılda yayımlanmış araştırmalara dayalı olarak yapılmış olup, bibliyometrik inceleme metodolojisi uygulanmıştır. Araştırmacı, Scopus veri tabanından elde ettiği 238 dergi yayınından önde gelen yazarlar tarafından en çok alıntılar yapıldığı makaleler dikkatle incelemiş ve güncel olan literatürdeki içerikler kullanılmıştır. Yazarlar daha çok 2010-2020 yılları arasında olan makaleleri analiz etmişlerdir. Yazarlar, kamu sektöründeki örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüte ilişkin mevcut eğilimleri ve ortaya çıkan temaları tespit etmiş olup, gelecekteki araştırmalar için fırsat sağlamışlardır. Bu araştırmanın kamu sektöründe kurumsal öğrenme ve öğrenen örgüt bibliyometrik ve sistematik inceleme ile raporlandığı belirlenmiştir.

Githuku vd.,'nin (2022) araştırması, öğrenen örgüt kültürü ve örgüt performansı hakkında literatür taraması olarak yapılmıştır. Araştırma ile gelecekteki araştırmalara yön

vermek için gerekli bilgi boşlukları belirlenmek istenmiştir. Araştırmada örgüt kültürünün yapısı ve boyutlarına ilişkin geçmiş kavramsal ve teorik bilgileri gözden geçirmiştir. Araştırmada örgütlerin uygulamalarını geliştirmesi için sürekli olarak yeni bilgi elde etmek ve sürekli öğrenme gibi öğrenen örgütün boyutlarını dikkate alarak, örgüt performansının artırılması istenmiştir. Örgüt içinde iletişimin ve işbirliğinin önemi vurgulanmış olup, çalışanlara kendi uzmanlıklarına uygun iş imkanlarının sunulması gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenen örgüt kültürünün, örgüt performansını etkilediği bulgulanmıştır.

Rays ve Titik 'in (2022) araştırmasının amacı, örgütsel öğrenme ve örgüt kültürünün anlaşılmasını sağlamak ayrıca örgüt itibarının, örgütsel performans üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmada kaynak temelli görüş ve durumsallık teorisi uygulanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma Endonezya'da 523 büyük ve orta ölçekli imalat sanayi firmalarında yapılmıştır. Bu katılımcı firmalardan 471 veri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenmenin örgütün örgütsel performansı üzerinde herhangi bir etkisine rastlanılmazken, örgüt kültürü ve örgüt itibarının örgütsel performans üzerinde anlamlı ve olumlu bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Park (2023) sağlık sektöründe örgütsel öğrenme konusu üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, örgütsel öğrenme üzerine literatür taraması yapılmış olup, farklı faktörlerin dört ayrı örgütsel öğrenme sürecini nasıl etkilediğine değinilmiştir. Bunlar; arama, bilgi yaratımı, koruma ve transfer olarak belirtilmiştir. Araştırmacı eski bulguları gruplandırarak, aynı faktörün farklı örgütsel öğrenme süreçlerini teşvik edip etmeyeceği belirlemiştir. Ardından birden fazla mekanizmanın örgütsel öğrenmeyi nasıl etkilediğini detaylı şekilde açıklanmıştır. İkinci bölümde, bireylerin tekrarlayan başarısızlıkları ve öğrenme ilişkisi incelenmiştir. ABD hastanelerinde kardiyotorasik cerrahlar üzerinde teorik bir çerçeve ve deneysel analiz aracılığıyla, başarısızlık sayısı ile öğrenme arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Bireylerin öğrenme güdülenmesini artarken, öğrenme fırsatlarının artmasına rağmen belirli bir başarısızlık sayısından sonra öğrenmeyi bıraktıkları bulunmuştur. Bu araştırma, bireysel başarısızlığın, öğrenmesi üzerine etkisinde literatürdeki tutarsız bulguları uzlaştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca başarısızlık deneyimleri ile bireysel öğrenme arasındaki monoton olmayan ilişkiye yön vermek istenilmiştir. Üçüncü bölümde, fazla istihdamın, örgütsel öğrenme üzerindeki etkisi ve bir endüstrinin en iyi uygulamaları benimsemesi açısından araştırılması sağlanmıştır. ABD hastanelerinde kalp hastalığı olan hastalar üzerine arşiv verileri kullanılarak, doktorların fazla veya tam zamanlı olarak çalıştığı durumlar incelenmiştir. Örgütsel öğrenmenin orta bir yükleme oranında zirveye ulaştığı sonucuna

varılmıştır. Çalışanların firmaya özgü bilgisi ile yüklenicilerin sahip olduğu çeşitli bilgilerin entegrasyonunun bu noktada en etkili olduğu bulunmuştur. Bu çalışma ile bir firmanın insan sermayesi kaynak bileşiminin, bilgi transferini ve örgütsel öğrenmeyi nasıl etkilediğini göstermeyi amaçlamıştır.

Al-Heizan'ın (2023) araştırmasının amacı, örgütsel öğrenmenin önemini ve bu kavramın Suudi Arabistan'daki yüksek öğrenim kurumlarında ve mesleki terapi eğitiminde uygulanmasının sonuçlarını analiz etmek olmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Suudi Arabistan üniversitelerinde, mesleki terapi eğitim programlarında ve bölümlerinde öğrenen örgüt kavramının benimsenmesini değerlendiren birkaç çalışmadan elde edilen ikincil verilerin kullanıldığı görülmüştür. KSA'nın Vison 2030 kapsamında öğrenen örgüt modelinin benimsenmesini kolaylaştırmak için altyapı iyileştirilmesine gidildiği görülmüş olup, ancak uygulamanın öğretim üyeleri ve personel tarafından benimsenmesi durumunda paradigma değişikliğine yoğun bir şekilde ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Her ne kadar dinamik bir ortamda faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının hayatta kalması ve ilerlemesi için örgütsel öğrenme gerekli olsa da, bu örgütlerde günlük işleyişin bir parçası olduğu pek görülmemektedir. Bu çalışma ile bu kavramların genel olarak Suudi üniversitelerinde ve özel olarak ergoterapi eğitiminde uygulanması için yararlanılması gereken fırsatları ortaya koyduğu saptanmıştır.

Rullyava ve Afriany vd.'nin (2024) araştırması 1976-2002 dönemleri arasında Scopus veri tabanından elde edilen 1.551 bilimsel yayının bibliyometrik analizini yaparak "öğrenen örgütler" üzerine yapılan bilimsel yayınları kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup bu çalışma, performans analizi ve bilim haritalama olmak üzere iki ana unsura odaklanmaktadır. Bibliyometrik analiz, Donthu vd. (2021) tarafından önerilen adımları izlemektedir. Çalışma, yayın sayısı ve atıf sayıları, konu alanları, kurumlar, üniversiteler, ülkeler, üretken araştırmacılar ve etkili belgeler gibi çeşitli metrikleri vurgulamaktadır. Ayrıca, alandaki son araştırma konularını da belirlemektedir. Bulgular, son kırk yıl içinde yayınların ve atıfların arttığını, özellikle 1994'te (24 yayın) önemli bir artış yaşandığını ve 2020'de (87 yayın) en üst seviyeye ulaştığını göstermektedir. Belge türleri, kaynak türleri, popüler diller, konu alanları, araştırma trendleri, en aktif ülkeler, etkili kurumlar, üretken yazarlar, aktif kaynaklar, en çok kullanılan anahtar kelimeler ve atıf modelleri gibi kilit bulgular analiz edilmektedir. Özellikle, bu araştırma, veri toplama için tek bir veri tabanı (Scopus) kullanmanın doğasında bulunan sınırlamaları vurgulamaktadır. Son olarak, çalışma, öğrenen örgütler alanında gelecekteki araştırmalar için yönlendirmeler önererek, bu alandaki akademisyenler ve uygulayıcılar için değerli içgörüler sunmaktadır.

Eriksson ve Lycke'nin (2025) araştırmasının amacı, örgütsel öğrenmenin akademik yapıların gelişimindeki etkilerini ve yeni gelişen ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkansürdürülebilir eğitim modellerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel vaka araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri değişik Yükseköğretim Kurumlarında görevli 32 kişiden oluşmakta olup beş odak grubundan alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Yükseköğretim Kurumlarının hepsi arasında ortak bir işbirliğinin olması gerektiği, örgütsel öğrenme için de bilgiyi bulma, oluşturma, sürdürme ve bilginin paylaşılması gerektiği saptanmıştır. Sonuç olarak farklı Yükseköğretim Kurumları ile toplum arasında ortak üretimin sağlanması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Fakat bürokrasi ve akademinin yapısı gerekli olan esnekliği sağlayamamaktadır. Bunun için Yükseköğretim Kurumları içinde örgütsel öğrenme, çapraz işlevli ekipler ve öğrenme döngüleri ile sürekli iyileştirme aracılığıyla sağlanan açık iletişim, bilgi alışverişi, süreçler için gerekli olan bütünsel görüşler ve sistem düşüncesinin gerekli olduğu belirlenmiştir.

2.13. Etkili Okul

2.13.1. Etkililik Kavramı

Eğitim kurumlarının kalitesini artırmak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar bir okulun, etkili okul olması için neler yapılabileceğine yönelik yapılmış olduğu görülmektedir. Etkili okul çalışmaları daha çok farklı okulların birbirleriyle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan farklılıkları ileriye sürmektedir. Böylece bazı okulların diğer okullara göre daha başarılı veya başarısız olduğu konusunda sonuçlara varıldığı söylenebilir. Çıkarılan bu sonuçlar doğrultusunda bir okulun etkili okul olması için neler yapılabileceği veya nasıl daha nitelikli bir etkili okul olunacağı sonucuna varılabilir.

Gelişen yeniliklere uyum sağlarken okullarında etkililikleri değişebilmektedir. Her okulun bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye etkililiklerinin değiştiği bilinmektedir. Değişime uyum sağlamanın tek yolu sürdürülebilirlikten geçtiği söylenebilir. Değişim sadece öğrenme ile gerçekleştiği için bunun sonucunda da etkili okulların oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Günümüzde sürdürülebilir etkili okulların varlığı önem kazanmıştır. Bir okuldan istenilen etkililiği elde etmek için öncelikle değişimin sağlanması gerektiği bilinmektedir. Bunun için öncelikle etkililik, etkili örgüt ve etkili okul kavramlarının tanımlarını bilmek önemlidir diyebiliriz.

Etkililik kavramı ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Hoy ve Miskel'e (1987) göre etkililik, örgütün ulaşmak istediği amaçlara ulaşması, bunu için de gerekli olan kaynakları elde etmesi ve bunun yanında bulunduğu çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Becker ve Neuhauser'a (1975) göre etkililik, yüksek gelir elde ederken, az

maliyetle örgüt kurmayı sağlamaktır. Bu süreç içinde örgütün içinde bulunduğu çevre tarafından güçlü bir imaj sağlaması için desteklenmesi ve bu başarısını devam ettirmesi gerekmektedir. Purkey ve Smith'in (1983) etkililik tanımına göre, bireylerin kazanmış olduğu bilgi, yetenek ve davranışlarındaki gelişme sonucu olumlu yönde gelişen etkilerin ölçülebilir şekilde ilerlemesi olarak ifade edilmiştir. Olaitan'a (2003) göre, gerçekleştirilmesi düşünülen görevin en iyi şekilde yapılması için gerekli olan bilgi, yetenek, tutum ve yargılardır tanımlamasını yapmıştır. Scheerens (1992)'e göre etkililik, amaçlanan çıktıyı elde etme derecesi olarak tanımlanmıştır. Olive'nin (2002) tanımlamasına göre, etkililik için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerler bütününe sağlanması için gerekli olan motivasyonun sağlanmasıdır. Özkan (2014) ve Balcı' ya (2014) göre etkililiği, örgütün belirlemiş olduğu ortak amacın gerçekleşmesi için izlenecek yöntemlerin belirlenmesi olarak tanımlamıştır. Aksu'ya (1994) göre etkililik, uygun hedeflere varabilmek için en uygun yöntemlerin seçilmesidir. Aydın'a (2010) göre etkililik, istenilen hedefe varabilme derecesi olarak belirtilmiştir. Murillo ve Cuenca'ya (2007) göre etkililik, daha öncesinden belirlenmiş amaçların, çıktılara bakılarak istenilen derecede gerçekleşmesi olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır.

2.13.2. Örgütsel Etkililik

Bir örgütün etkili olması onun verimliliği elde ettiğini göstermektedir. Özellikle özel sektörde yer alan örgütlerin amacı kar sağlamaktır. Karın içinde verimlilik varsa etkinlik önemli derecede artmış olacaktır. Bu yüzden örgütlerin etkililiklerini arttırması için kalite ve etkinlik birimleri kurulup, bununla birlikte performans değerlendirme, ölçme araştırmaları ve maliyet-etkinlik analizleri yapmaları gerekmektedir (Ak, 2018).

Örgütsel etkililik kavramı ekonomi alanında ilk defa ortaya çıkmış olup, yönetim alanında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kendini göstermeye başlamıştır (Yükçü ve Atağan, 2009). Etkililik kavramı, verimlilik kavramı ile yakın görülmektedir. Verimlilik kavramı daha çok girdi ve çıktı arasında olan bir durum olup, örgütlerin değerlendirilmesinde bir takım sorunlar yaratabilmektedir (Altunoğlu, 2013). Karşılaşılan bazı sorunlar sonucunda "örgütsel etkililik" kavramı ortaya çıkmıştır. Örgütsel etkililikle ilgili bir çok tanımlamalar yapılmış olsa da kesin bir tanımlamanın yapılması sağlanamamıştır. Çünkü örgütsel etkililik kavramı için örgütsel kuramlara bakıldığında, oldukça geniş bir zenginlik vardır. Bununla da farklı şekillerde örgütsel etkililik boyutları ortaya çıkmıştır. Böylece örgütsel etkililiğin tanımlanması için net bir ölçümün yapılması zorlaşmıştır (Cameron ve Whetten, 1983). Örgütsel etkililiğin ölçütüne ilişkin Kreitner ve Kinicki'ne (1995) göre dört unsur bulunmaktadır. Bunlar:

a. Hedefe Varmak: Belirlenen hedeflere ulaşma isteğidir.

b. Kaynak Temin Etmek: Üretim girdilerinin arttırılmasını sağlamaktır.

c. Stratejik Yapıların İkna Edilmesi: Örgüt paydaşlarının ikna edilip, tatmin olmasını sağlamaktır.

Örgütsel etkililik, istenilen amaçlara ulaşmak için bireylerin ve örgütlerin durumlara hakim olması ve faaliyette bulunması demektir (Karşlı, 1998). Ayrıca örgütsel etkililik, örgütlerin beklentilerine ulaşma durumu, kıt kaynaklardan kendilerine yeterli olanı alabilmesi, güçlü bir iletişim ağının sağlanması, sürekliliği sağlayan güçlü örgütsel yapıların kurulması, alıcıları ikna edebilme ve bulunulan ortamla uyumlu olabilme şeklinde ifade edilmektedir (Cameron ve Whetten, 1983). Hogan'a (2004) göre örgütsel etkililik, iyi yeteneklerin seçilmesi ve bu yeteneklerin geliştirilmesi, güdülenmenin sağlanması, liderliğin belirlenmesi, gerekli stratejilerin ve sonuçların takip edilmesi için uygun işleyişin sağlanmasıdır. Örgüt içinde bu beş durum arasında oluşan rekabet sonucu örgütsel etkililiğin sağlanması gerçekleşecektir.

Etkili örgütün tanımlamaları için yapılan literatür taraması sonucu farklı tanımlamalara rastlanılmıştır. Bunlardan bazıları Peters ve Waterman (2004) göre; kaosu ve çelişkili durumları yönetebilmek, harekete geçmek, örgüt çalışanları ile ilişki kurmak, girişimci olmak, verimliliği yakalamak, işinde uzmanlaşmış bireyleri bulmak, esnek olmak yanında belli kontrollerin de sağlanabilmesidir. Batten'e (1989) göre örgütsel etkililik; olumlu bir tutum sergilemek, amaca yönelik hareket etmek, başarıya göre ödeme planı yapmak, değişim ve yeniliklere açık olmak, örgütün her birimi ile iletişim halinde olmak, geleceği görebilmek, örgütün kararlarına katılmak, net ve anlaşılır örgüt politikası, programları, prosedürleri ve projeleri hazırlamak ve uygulamak olarak ifade etmiştir. Pfeffer ve Salancik'e (1978) göre örgütsel etkililik, örgütle ilgili olan farklı grupların, isteklerinin karşılanması önemli olup, "dışsal bir standart" olarak tanımlamıştır. Yani, örgütün yaptığı faaliyetlerin faydalı olması yanında bu arada yapılacak faaliyetler için kullanılacak kaynakların nasıl kullanıldığının da önemli olduğu belirtilmiştir.

Etkili örgütlerin özellikleri, örgütlerin başta etkililikle ilgili özelliklerini davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Örgütlerin kurulmasında bazı önemli amaçları bulunmaktadır. Bunlar; örgüt ve işgörenlerinin kendi amaçlarını gerçekleştirme isteği bulunmaktadır. Örgüt amaçlarını gerçekleştirirken güçlü bir etkileşimin ve iletişimin önemli olduğunu bilmektedir (Terzi, 2005b). Etkili örgüt özelliklerine bakıldığında bu durum okullar için de geçerlidir. Fakat okullar diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Okullarda girdi ve çıktı ögesi "insan" dır. Sonuç olarak okulların etkililiği ile diğer örgütlerin etkililikleri birbirinden farklıdır (Arslantaş ve Özkan, 2014).

2.13.3. Etkili Okul Tanımı, Tarihçesi ve Özellikleri

20. yy'ın sonlarına doğru toplumun yapısında ve teknolojik açıdan birçok alanda değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Her alanda olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarında varlıklarına devam edebilmeleri için bu değişimleri yakalaması gerekmiştir. Okulların, etkili okul olarak rekabette öne çıkabilmesi için kendilerini yenilemesi, bu yeniliklere göre yapılanmaları ve yeni görevlerini belirlemeleri önemli olmuştur. Eğer ki örgütler iç ve dış çevresindeki yeniliklere uyum sağlayamazsa, varlıklarına devam edemezler. Bu yüzden örgütlerin iç çevresinde gelişen değişimler, dış çevresinde gelişen değişimlerden daha yavaş olursa, o örgütün varlığı tehlike altına girmiştir (Schlechty, 2014)

Etkili okul, farklı özgeçmişlere sahip öğrencilerin, sahip oldukları bilgilerden beklenen düzeyden, daha üst seviyede başarılı olabileceği okullardır (Balcı, 2014). Etkili okullarla ilgili temel çalışmalara ilk önce 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde, eğitimde fırsat eşitliği konusunda başlamıştır (MacBeath ve Martimore, 2001). Bu araştırmayla ilgili ilk çalışmaları Coleman vd. (1966) ve Jencks, vd. (1972) başlatmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin başarısında sadece tek ölçüt olan ailevi özelliklerin etkili olduğu savunulmuştur. Okulların öğrenci başarısı üzerinde etkisinin yok veya az olduğu inanılmaktaydı. Daha sonrasında ise okulların öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olduğuna dair düşünceler gelişmeye başlamıştır (Reynolds vd., 2000). Etkili okul hareketi, çocukların gelişimi ve başarısı üzerinde okulların önemli derecede etkili olduğu görüşüyle ilgilidir (Reynolds ve Creemers, 1990). 1980'li yıllara kadar İngiltere'de etkili okulla ilgili çalışmalar pek önemli olmamıştır (Lezotte, 1992). 1966 yılında yayınlanan "Coleman Raporu" ile olumsuz sonuçlar ortaya çıkmıştır. Etkili okul çalışmaları ile Coleman Raporuna tepki gösterilmiştir. Coleman'ın raporuna göre okulların aile ve diğer faktörler üzerinde etkisi yok denilecek kadar az olduğu görüşü ileriye sürülmüştür (Turgut, 2021). Coleman araştırmasında, öğrenci başarısı üzerinde okul kaynaklarının çok az etkili olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenci başarısı üzerinde daha çok içinde bulundukları çevresel faktörlerin etkili olduğu savunulmuştur (Cohen, 1983; Good ve Brophy, 1986; Lezotte, 1989). Burada okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde çok az etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Öğrenci başarısı üzerinde daha çok içinde bulundukları aile ortamı, sosyal çevre ve arkadaş grubunun etkili olduğu düşünülmüştür. Bu araştırma sonunda fakir olan toplulukların nasıl eğitim almaları gerektiği konusu gündeme gelmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu araştırma "Coleman Raporu" olarak bilinmektedir.

Okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırıldığında, öğretmenin, öğrencinin başarısı üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencinin öğrenmesi üzerinde çok farklı etkenlerin etkili olduğu ve öğretmenin de bu etkenlerden

sadece biri olduğu görüşü savunulmuştur. Toplamda tüm etkenler göz önüne alındığında, bu etkenler içinde öğretmenin etkisinin çok küçük olduğu sonucuna varılmıştır (Centra ve Potter, 1980). Başka bir araştırmaya göre de öğrenci başarısı üzerinde önceki deneyimlerin etkili olduğu görüşü ileriye sürülmüştür. Okul etkisinin, öğrenci başarısı üzerinde çok az etkili olduğu üzerinde durulmuştur (Marzano, 2003). Öğrenci başarısı üzerinde okulların etkisinin neredeyse az denilecek ölçüde olduğu belirtilmiştir. Okullardaki öğretmenlerin niteliği ve okulların fiziki durumlarından çok sosyo-ekonomik etkenlerin ve okullara ödenen para miktarının daha önemli olduğu savunulmuştur (Kreft, 1993). Etkili okul ile birlikte sosyo-ekonomik açıdan alt tabakaya ait öğrencilerin de öğrenmesini gerçekleştirmek için yeni bir bakış açısı geliştirilmiştir. Buna göre sosyo-ekonomik tabaka, öğrenci sayısı, okulun büyüklüğü ve konumlandığı coğrafya gibi özelliklere rağmen bütün okulların etkili olacağına dair görüş ileriye sürülmüştür (Şişman, 2002). “Fakir öğrenciler için etkili okul var mıdır?” sorusuna karşılık hazırlanan projeye göre Coleman’ın elde etmiş olduğu veriler yeniden gözden geçirilmiştir. Araştırmaya göre bu okulların en az 552’sinin etkili okul olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın yapıldığı bu okullarda başarı ile aile kökeni ilişkisi arasındaki etkinin kalktığı görülmüştür. Köken olarak aynı olan öğrenciler arasında meydana gelen başarı farklılıkları, öğrencilerin toplumsal tabakalarından veya ailelerinin kökenlerinde dolayı olmayacağı kararına varılmıştır (Edmonds, 1979).

1960 ve 1970’li yıllar arasında bir okulun etkililiği, öğrencinin standart testlerden aldığı puanlara göre belirlenmekteydi. Okulların etkililiği bu yıllarda öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar, okul ortalaması olarak kabul edilmekteydi (Rowan, 1985). Bu dönemde Coleman, Jencks ve Duncan’ın hazırladıkları 1300 sayfalık “Coleman Raporu” ile öğretmen ve okulların öğrenci başarısında çok az etkili olduğu kararına varılmıştır. Öğrencinin başarısında daha çok aile ortamı ve sosyal çevrenin etkisinden bahsedilmiştir. Yapılan bu raporun sonucunda ise, öğrenci başarısı üzerinde çocuğun aile yapısı, sosyal ortamı ve arkadaş çevresi etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Varılan sonuca göre toplumun çok az bölümünün bu konuyu önemseydiği görülmüştür. Elde edilen bilgilere göre yoksul toplulukların nasıl eğitileceği konusuna değinilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Tüm bu araştırma sonuçlarına göre okullara karşı farklı görüşler oluşturulmaya ve okullara olan güven duygusu kaybedilmeye başlanmıştır. Bu durumun ortadan kaldırılması için de derinlemesine olacak şekilde etkili okul araştırmalarına başlanmıştır (Şişman, 2013; Balcı, 2013).

1970-1980’li yıllar arasında okulların, öğrenci başarısında önemli etkiye sahip olduğu görüşüne varılmıştır. Bu dönemde Coleman’ın görüşüne karşı çıkılmış olup, etkili okulla ilgili yeni çalışmalar başlatılmıştır (Austin, 1979). Daha sonraki yıllarda öğrenci başarısı

üzerinde sosyo-ekonomik düzeylerin, öğrenci başarısı üzerinde tek başına etkisinin olmadığı görüşüne varılmıştır. Etkili okul olmak için öğrencilerin temel beceriler kazanması gerektiği belirtilmiştir. Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için düzenli şekilde ve belli aralıklarla kontrollerin olması gerektiği ifade edilmiştir. Etkili okul için okul ikliminin güçlü öğrenmeler üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüştür (Edmonds, 1979).

Daha sonraki araştırmalarda, önceki çalışmaların sonucuna karşı çıkan birçok araştırmacı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmacılar elde edilen bulguları kabul etmeyip, fakir okul çevrelerinden de yüksek başarı düzeyi gösteren öğrencilerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Böylece fakir okulların yüksek başarı düzeyini belirlemek için farklı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Weber, 1971; Brookover ve Lezotte, 1977; Brookover Lezotte, 1978; Edmonds vd., 1979, Akt., Harbaugh, 2005).

1980-2000’li yıllarda öğrencilerin başarısı üzerinde okulların, ailenin ve çevrenin etkisinde daha fazla etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Şişman, 2013). Günümüz şartlarına göre etkili okulların varlığı önemli hale gelmiştir. Her okulun farklı amaçları bulunmaktadır. Bu yüzden okulların etkililiği farklılık göstermektedir (Balcı, 2002).

Okulda müdürlerin, öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili öğrenmelerini gerçekleştirdiği ve öğrencilerin başarı seviyelerinin yükselmesinde önemli etkiye sahip oldukları görülmektedir. Etkili okullarda işbirliği ile katılımcı bir yapı söz konusudur. Okul paydaşlarının yönetimde söz sahibi olması ile okul kültürünün değiştiği, ortak amaçlar konusunda hem fikir olunduğu, öğretmenler ile yöneticinin ortak noktada hedefler belirledikleri ve böylece okulun başarı seviyesinde yükselme görüldüğü belirtilmiştir. Dolayısıyla okulda iş görenlerin örgüte karşı bağlılıklarının arttığı gözlenmiştir (Oral, 2005). Etkili okulun varlığı için özellikle yönetici önemli olmaktadır. Okullar toplum içinde açık sistem özellikleri ile birlikte çevreleriyle bir etkileşim halindedir. Okulların değişen dünyanın rekabet ortamında varlıklarına devam edebilmeleri için yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları ile birlikte birbirlerini destekleyerek, gelişimlerini sağlamaktadır (Caldwell, 2005).

Etkili okul, öğrencilerin üst düzeyde başarı gösterebilmeleridir (Edmonds, 1979). Etkili okulda; öğretmenlerin nitelikli ve katılım olmaları, yöneticinin liderlik modeli, iletişim becerileri, öğretmenlerin memnuniyet derecesi, öğretmen, öğrenci ve yönetici ilişkisi, ailenin okulla olan ilişkisi gibi durumlar öğrencilerin öğrenmelerinde önemli olmaktadır (Zigarelli, 1996). Başarı seviyesi yüksek olan bir okulda yapılan bir araştırmaya göre velilerin, öğrencilerin akademik başarısı ile ilgilendiği, başarı seviyesinin yükselmesi için okul ile işbirliği içinde oldukları belirtilmiştir. Öğrenci testlerde başarısız olursa ve ödevlerini yapmazsa, öğretmenin veli toplantısı yaptığı veya eve mektup gönderdiğinden söz edilmiştir.

Velilerin, çocukların akademik başarılarında nasıl destekçi olacaklarına dair okulda velilere yönelik etkinlikler yapıp, bu şekilde veliler bilgilendirilmeye çalışılmıştır (Pressley vd., 2004). Okul ve ailenin işbirliği içinde bulunması, okulun başarısı üzerinde oldukça etkilidir. Okul ve ailenin işbirliği zayıf ise okul başarısının da yüksek olması beklenemez (Edmonds, 1979). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre aile ve çevrenin okulla olan işbirliği fazla ise okulun başarı seviyesi yüksek olmaktadır. Bu ilişkinin zayıf olması durumunda okul başarı seviyesinin düşük olduğundan bahsedilmiştir (Hannaway ve Talbert, 1993).

Günümüzün şartlarına bakıldığında okulların etkili olması önem kazanmıştır. Etkili okul şartlarının gerçekleşmesi içinde, etkili öğrenme ortamlarının olması gerekmektedir. Etkili okulların varlığı için nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi, ailelerle işbirliği içinde bulunulması, örgütsel anlamda sosyal sermayelerinin geniş tutulması gerektiği belirtilmiştir (Topçu, 2013).

Etkili okulu niteleyen belli başlı bazı özellikler vardır. Bunlar Sammons vd.' ne (1995) göre: **Profesyonel liderlik**; katılımcı yaklaşım sergiler, güçlü ve kararlı liderlik rolü vardır, rehberlik yapar. **Paylaşılmış vizyon ve hedefler**; ortak amaç için birlikte hareket edilir, işbirlikçi ve dayanışmacı bir yaklaşım vardır. **Öğrenme çevresi**; planlı bir öğrenme ortamı vardır, dikkat çeken bir çalışma ortamı bulunmaktadır. **Öğrenme ve öğretmedekikonsantrasyon**; bilimsel olmaya ve başarıya hedeflenmeye önem verir, öğrenmenin üst seviyede olmasını sağlar. **Etkili öğretim**; amaçlar açık ve net olmalıdır, uyarlamalı uygulamalar bulunur, etkili örgüt modeli vardır, yapılandırılmış dersler vardır. **Beklentiler**; iletişim, üst seviye hedef, zihnin harekete geçme beklentisi bulunmaktadır. **Gelişimin izlenmesi**; öğrencinin ve okulun performansı izlenip, değerlendirilir. Öğrenci hak ve sorumlulukları, öğrenci sorumlulukları belirlenir ve kendine olan saygı sağlanır. **Okul-aile birliği**; çocukların öğrenmelerinde ailelerin destek olması beklenir. **Öğrenen örgüt**; okulda bulunan herkesin gelişmesi beklenir, okul merkezli bir modeldir. Burada da görüldüğü gibi etkili okulun varlığı için uzmanlaşmış, profesyonel bir liderin bulunması önemli olmaktadır (Abdurrezzak, 2015). Etkili okullarda, öğrenen örgüt özelliğinin baskın olduğu görülmektedir (Levine ve Lezotte, 1990).

Etkili okul görüşüne göre okullarda her öğrencinin başarısı üzerinde etkili olunacağına inanılmaktadır. Her okulun kendine göre farklı özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin ailevi, toplumsal durumu, okul çevresinin sosyal ve ekonomik durumu, okulun yönetiliş biçimi gibi her okulun farklılıkları bulunmaktadır. Ayrıca okulun fiziki şartları ve büyüklüğü, öğrenci profili, okulun kaynak yönünden zenginliği, yöneticinin liderlik modeli, aile ve çevrenin okulla olan bağlantısı, öğretmen ve yönetici ilişkisi,

yönetimin başarı odaklı olması, özel veya devlet okulu farklılıkları gibi özellikler etkili okulun değişkenleri olarak belirtilmiştir (Ghani, 2013, Carrasco ve Martin, 2012).

Balcı' ya (1988) göre etkili okullar hakkında yapılan araştırmaların ortaya koyduğu görüşler şunlardır: Etkililik kavramı çok boyutludur. Etkili okulun gerçek amacı tüm öğrencilerin öğrenmesi iken tüm öğretmenlerin de öğretebilmesidir. Etkili okulla ilgili yapılan araştırmalar sonucu 1970 yılı öncesi ve sonrası dönemlere ait araştırmaların farklılaştığı görülmüştür. Etkili okulu tam olarak etkili şekilde var olabilmesi için ilk önce yöneticilerin daha sonra da tüm okulda görevli iş görenlerin nasıl etkili okul olunur konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

Etkili okullarda demokratik yönetim vardır. Etkili okul başarı seviyesi düşük olan öğrencilerle ilgilenip, öğrenci merkezli bir okul türüdür. Etkili okul, öğrencilerin öğrenme becerilerine göre öğrencilerin başarılı olacakları alanlara yönelik gelişmesini sağlamaktadır. Etkili okulun öğrencileri sadece akademik başarıyı göstermezler. Bunun yanında etkili okul öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimlerini de sağlayacakları alanlarda da gelişmelerini sağlamaktadır. Akademik açıdan başarılı olan öğrencilere gerekli ödüller verilmektedir (Baştepe, 2009). Etkili okulların örgüt yapısının ve okul ilişkilerinin yeniden yapılandırılmaları sonucunda, kendi tanımlamalarınıyeniden yapması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şunlardır; velilerin okulla olan ilişkilerinin daha iyi hale getirilmesi, hesap verilebilirlik konusunda belli ölçütlerin sağlanması, öğretmenlerin daha iyi seviyeye getirilmesi olarak belirtilebilir. Etkili okulun yönetsel, öğretmen, öğrenci, aile, okul kültürü gibi özellikleri bulunmaktadır. Etkili okulların birincil kaynakları, öğretmen ve öğrenciler olup ikincil kaynakları, sınıfların yeterliği, fiziki imkanları, program ve öğretime dair stratejilerdir. (Bryk vd.,2010; Şişman, 2011).

Sammons vd.'ne (1995)' a göre etkili okulla ilgili onbir özellik Tablo 12'dedir.

Tablo 12

Etkili okullar için belirlenen on bir faktör

Profesyonel Liderlik	Güçlü ve İstikrarlı Katılıma Yönelik Yaklaşım Uzman Rehberlik
Paylaşılmış Vizyon ve Amaçlar	Ortak Amaç Tutarlı Süreçler İşbirliği ve Dayanışma
Öğrenme Çevresi	Ortamın Düzenli Olması Dikkat Çeken Çalışma Çevresi
Öğrenme ve Öğretmedeki Konsantrasyon	Öğrenme Süresinin Üst Seviyelere Çıkarılması Bilime Değer Vermek
Anlamlı Öğretim	Başarı Odaklı Olmak Etkili Örgüt Belirgin Hedefler
Büyük Beklentiler	Yapılandırılmış Dersler Uyarlamalı Uygulamalar Geniş Çevreyi Etkileyen Büyük Beklenti İletişim Beklentisi Zihnin Düşünmeye Yönlendirilmesi
Olumlu Destek	Net ve Eşit Disiplin Geri Bildirim
Okul-Aile Birliği	Ailenin Çocuğun Öğrenmesine Destek Olması
Gelişimin Takip Edilmesi	Öğrenci Performanslarının Takip Edilmesi Okul Performansının Değerlendirilmesi
Öğrenci Hak Ve Sorumlulukları	Öğrencide Özsaygının Geliştirilmesi Sorumlulukların Saptanması
Öğrenen Örgüt	Yapılan İşlerin Takip Edilmesi Okul Merkezli İşgören Gelişiminin Sağlanması

Kaynak:Sammons vd. (1995)

Murillo'ya (2003) göre bir okulun etkililiği için okulun önceki durumuna bakarak değerlendirme yapılmalıdır. Okulun önceki durumu derken okulun sosyo-ekonomik, kültürel ve ebeveyn özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğer öğrenciler önceki bu durumlara göre düşünüldenden daha fazla performans ve başarı göstermişlerse gerekli olan gelişme sağlanmış olmaktadır. Wu'ya (2005) göre etkili okul araştırmalarının esas amacı; sadece başarısı düşük

olan okulların etkili okul olmalarını sağlamak değildir. Bunun yanında etkili durumda olan okulların da daha üst seviyede etkili olmalarını sağlamaktadır.

Bir okulun etkili okul olmasında liderin etkisi oldukça fazladır (Sammons vd.,1995). Yapılan araştırmalara göre etkili okulun oluşturulmasında liderin önemi üzerinde durulmaktadır (Abdurezzak, 2015). Etkili okulun varlığından söz edebilmek için okul paydaşları ile aynı fikirde olup, ortak amaç ve vizyon etrafında buluşmak gerekmektedir (Sammons vd., 1995).

Etkili okullarla ilgili özellikleri belirleyen Edmonds'a (1979) göre bu beş özellik aşağıda belirtilmiştir. Bunlar:

- a. Etkili okulun eğitim ve öğretim hedefleri açık bir şekilde belirtilmelidir.
- b. Etkili okulun genel ve özel olmak üzere boyutları bulunmaktadır. Bunlar düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- c. Etkili okulun öğrencileri etkili bir şekilde öğrenmektedir.
- d. Etkili okulun öğrenmeye uygun sıcak bir iklimi bulunmaktadır.
- e. Etkili okulun disiplinli öğretmenleri vardır.

2.13.4. Etkili Okulda Temel Varsayımlar

Etkili okul araştırmaları sonucu her okulun birbirinden farklı özelliklere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Her okulun başarısı veya başarısızlığı birbirinden farklıdır. Bazı okullar başarılı iken bazı okullar başarısız olabilmektedir. Varılan bu sonuca göre okulların başarı seviyesinin yükseltilmesi için bazı önlemlerin alınması kararına varılmıştır (Helvacı veAydoğan, 2011).

Etkili okulla ilgili olan temel varsayımlar (Bickel, 1983; Urena, 1988; Akt., Şişman, 2013) aşağıda verilmektedir:

a.Etkili okullar; etkisi az ve çok olarak 2'ye ayrılmaktadır. Okulların etkililiğinin birbirinden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bazılarının etkisi çok iken bazısının etkililiği az olabilmektedir.

b.Bazı okulların başarısını artırılması için bazı düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Böylece okul etkililiğinin değiştirilip, geliştirileceğine inanılmaktadır.

c.Okullarda yapılacak olan standart test uygulamaları ile yoksul ve azınlık durumda bulunan öğrencilerin temel yeteneklerinin belirlenmesi sağlanmakta olup, böylece okulların etkililik düzeylerinin saptanması sağlanabilecektir.

d.Etkili okullar aracılığı ile etkili okul başarısı, okulların düzenlenmesi, iyileştirilip, geliştirilmesi için gerçekleştirilmesi düşünülen faaliyetler sağlanmaktadır.

e.Okulların etkililiğinde sadece ebeveyn ve sosyal çevre etkili değildir. Bunlardan bağımsız olarak okullar tek başına öğrencilere nitelikli eğitim sunabilmektedir.

f.Okullar birbirinden bağımsız oldukları kadar ortak özellikler yönünden kesiştikleri noktalar da bulunmaktadır. Her okul eğitimde yüksek başarılı seviyesini yakalamak istemektedir. Okulların ortak noktaları; liderlik, okul iklimi, üst düzey beklentiler, öğretim açısından yoğunlaşma, sosyal çevre ve ebeveynlerin okulla etkileşimleridir. Başarılı okulların ortak özelliklerine bakıldığında bu boyutların ortak özellikleri oluşturduğunu görmekteyiz.

g.Her okulun sahip olduğu özelliklere göre öğretme ve öğrenmede nitelikleri artırılabilir. Böylece birbirinden farklı özelliklere sahip olan her okulda, okulun kademesi, büyüklüğü, bulunduğu coğrafik çevre ve sosyo-ekonomik durumu farketmeksizin, yapılan araştırmalar sonucu edinilen verilere göre bütün okullarda kendi düzeylerine göre etkili okul olma özellikleri uygulanabilir.

Londra’da belli özelliklere göre seçilmeyen, herhangi bir şekilde seçilen elli ilkokulda, dört yıl kadar boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın alt problemleri (Mortimore vd., 1995):

- a.Öğrenci alımlarında farklılıklara dikkat ederek, bazı okul veya sınıflar ötekilerden daha mı etkilidir?
- b.Bazı okul veya sınıflar, belli öğrenci grupları için daha mı etkilidir?
- c.Diğerlerinden daha etkili olan okul veya sınıfların etkili olmalarına neden olan faktörler nelerdir?

Araştırmada bulunan elli okulda, 2000 öğrencinin akademik ve sosyal olarak durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise çok farklı etkili okullar tespit edilmiştir. Tespit edilen bu okulların sahip oldukları özellikleri aşağıda verilmiştir (Mortimore vd., 1995):

- **Müdürün Hedef Amaçlı Liderliği:**Yönetici okulun beklentilerini bilmektedir. Okulun personeli ile pozisyonunu paylaşmaktadır. Yönetici, öğretmenler üzerinde baskın güç uygulamayıp, belli konularda öğretmenler ile görüşülmüştür.
- **Müdür Yardımcısının Katılımı:** Müdür yardımcısının okulun politik uygulamalarına katılması sonucu öğrencilerin başarısında gelişim gözlenmiştir.
- **Öğretmen Katılımı:** Öğretmenlerin kararlara katılımı sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin müfredat planlaması, kendilerine ait olan müfredat oluşturmalarında kendi kararları alınmıştır.
- **Öğretmenler Arasında Görülen Tutarlı Davranışlar:** Öğretmenlerin, öğrencilere gösterecekleri dersler üzerinde tutarlı ve anlaşmalı hareket etmeleri, öğrencilerin gelişen performans sergilemelerini sağlamıştır.

- **Planlanmış Oturumlar:** Öğrencilerin okulda yapacakları etkinlik ve faaliyetleri hakkında yapılan planlamalar, öğrencilerin daha iyi performans göstermelerini sağlamıştır. Öğretmenler tarafından öğrencilere yaptıkları işler karşısında biraz özgürlük tanınmıştır.
- **Entelektüel Anlamda Zorlayıcı Öğretim:** Öğrencilere üst seviyede sorular sorularak, problem çözme yeteneklerini geliştirilmesi sağlanmıştır. Öğretmenin, öğrenciyi heveslendirmesi öğrenci üzerinde olumlu etki yaratmıştır.
- **Çalışmaya Yönelik Ortam Yaratmak:** Sınıfın sakin ve çalışmaya uygun ortamın olması öğrencilerin çalışmalarında daha istekli olmasına neden olmuştur.
- **Sadece Derse Yönelik Odaklanma:** Sadece bir konu üzerinde odaklanılıp, birden fazla konu üzerinde çalışılmadığında öğrencilerin başarısında artış görülmüştür.
- **Öğretmen ve Öğrenci İletişimi:** Öğretmen ve öğrenci arasında birbirlerini anlayacak şekilde etkili iletişim kurulmuştur. Öğretmen, öğrencilerle yapacakları etkinlikler hakkında konuştuğunda daha iyi öğrenci başarısı sağlanmıştır. Öğretmen, öğrencilerine zamanını vermiştir.
- **Öğrenci Gelişiminin Kayıt Altına Alınması:** Öğrencinin gelişiminin kayıt altına alınması hem öğrencinin gelişimi hem de yöneticinin gözlemlemesi için faydalı olmuştur. Böylece öğretmende öğrenci hakkında planlama ve değerlendirme yapmıştır.
- **Ebeveyn Katılımı:** Ebeveynlerin okulu ziyaret edip, eğitim süreçlerine dahil olması ve okul hakkında bilgi edinmesi sağlanmıştır.
- **Uygun İklimin Olması:** Bir okulun etkili okul olması için sıcak ve uygun bir okul ikliminin oluşması sağlanmıştır.

2.13.5. Etkili Okul İçin Belirlenen Ölçütler

Etkili okul için belirlenen bazı ölçütlere bağlı geliştirilen modeller vardır. Bu modellerin güçlü ve zayıf yönlerinin bulunması yanında herhangi biri hakkında net bir uzlaşmaya varılmamıştır (Balcı, 2013). Etkili okulla ilgili bu ölçme modellerinin değişik modelleri zamanın şartlarına ve durumsallığa bağlı kalınarak kullanılabilir (Cheng, 1996). Bunlar:

2.13.5.1. Amaç Ölçütü

Örgüt için gerekli olan uygulanabilecek ve faydalı olacak amaçların oluşturulmasıdır. Amaçların uygulanması için bunları örgüt üyelerinin doğru şekilde anlaması gereklidir (Balcı,

2013; Hoy ve Ferguson, 1985). Etkili örgüt olmak için amaçların gerçekleştirilmesi önemlidir. Amaçlar uygulandıkça örgüt varlığını sürdürecektir (Şişman, 2013). Örgütün hedefine ulaşmasında uygulanan amaçların etkisi önemli olup, etkili örgüt olma yolunda ilerleme sağlanacaktır (Hoy ve Ferguson, 1985). Bir amacın uygulanmasında amacın, uygulanabilir, akla uygun, açık ve net şekilde olması önemlidir (Balcı, 2013). Örgütün amacına ulaşmasında etkili iletişimin sağlanması gereklidir (Köstellioğlu ve Argon, 2010). Uygulanacak olan amaçlar net ve belirgin olmazsa, okul etkililiğinin ölçülmesi imkansız olacaktır. Bir okulun etkililiği, başka bir okulun etkililiği ile karşılaştırılması sonucu belli olacaktır. Okul kendisine yakın başka bir okul ile periyodik olarak test edilmelidir (Döş, 2013). Her örgütün birbirinden farklı olduğu kadar amaçları da birbirinden farklıdır. Amaçların uygulanması sonucu durum davranışa dönmektedir. Amaçlar davranışa dönüşmezse, amaçların değerlendirilmesi imkansız olacaktır. Bu özellik de bu modelin eleştirilen tarafını yansıtmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Bir etkili okulun ölçülmesinde amaçlara ulaşmak önemlidir. Amaca ulaşırsa gerekli olan ölçeklere ulaşılabileceği ve böylece eğitim göstergeleri yoğun şekilde ortaya çıkacaktır (Karip ve Köksal, 1996).

2.13.5.2. Etkisizlik Ölçütü

Etkisizlik ölçütü, okulun etkililiğini ölçmek için değildir. Burada amaç okulla ilgili olan değişkenlerin, öğrenme üzerindeki etkisinden bahsedilmesidir. Öğrencilerin testlerindeki başarı puanlarına bakılırken, okul dışında var olan etkenleride dikkate almak gerekmektedir. Avantajlı bölgenin çocukları, dezavantajlı bölgenin çocuklarına göre karşılaştırıldığında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Balcı, 2013).

Etkisizlik ölçütü bazen etkililik ve başarıyı belirlemede net sonucu vermemektedir. Çünkü her okulun yapısı ve özellikleri farklı olup, okulların karmaşık yapılardan oluşması buna neden olmaktadır. Bu modelde, okulun artılarını ve eksilerini ortaya koymak, etkili okulu belirlemekten daha kolay olmaktadır. Eğer okulda sorunlar, karmaşalar, belirsizlikler ve düşük potansiyel bulunmuyorsa o okula “etkili okul” denilmektedir. Kısacası o okul için etkisizdir denilmez (Şişman, 2020). Bir okulun etkisizliğine neden olan etkenler ortadan kaldırılırsa, o okulun etkili olduğu söylenebilir. Bu modele göre okula ait uygulama yetersizliklerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Göksoy, 2018).

Etkisizlik modelinin de güçlü ve zayıf tarafları bulunmaktadır. Etkili okulu belirlemek için sadece bir modelin kullanılması yetmemektedir. Okulun iç ve dış çevresinde yer alan sorunların tespit edilip, bu sorunların ortadan kaldırılması için çözümler bulmak gerekmektedir (Şişman, 2020). Eğer okula ait sorunların çözümleri bulunmazsa, o okul “etkisiz okul” durumuna girmektedir. Etkisiz okul denilince; belirsizlikler, çatışmalar,

anlaşmazlıklar, problemler ve düşük performans gibi durumların bulunması söz konusudur (Cheng, 1996).

2.13.5.3. Süreç veya Kaynak-Girdi Ölçütü

Bu ölçüt modelinde girdi-süreç ve çıktı üçlüsü önemlidir. Okul bir çevre içinde bulunmaktadır. Okulun iç ve dış çevresi olduğu için okul açık bir sistem içinde bulunmaktadır. Okul çıktısının kaliteli olmasında sürecin ve girdinin kaliteli olmasına bağlıdır (Şişman, 2013). Süreç modelinde okul ve sınıf içinde meydana gelen olaylara bakılır. Bu modelde okul ve sınıf içinde gerçekleşen olayların meydana gelen süreçleri önemlidir. Okulun girdi-süreç ve çıktı düzeni önemlidir. Okul dışarıdan bir girdi alır, bunu bir işleme tabi tutarak sürece çevirir ve çıktı olarak en son işlem olarak ortaya çıkar. Bu çıktı okulun ürünü olmuş olur. Okulun süreci olan; yönetici, karar verme durumları, işbirliği, planlama durumları, eşgüdümleme, etkili iletişim, değerlendirme, okul iklimi, okul kültürü, sınıf yönetimi, etkili öğrenme ve öğretme yöntemleri önemli olmaktadır (Şişman, 2013). Okulun bu süreçleri, okulun işlevleriyle yakından ilgili olmalıdır (Balcı, 2013).

2.13.5.4. Doyum Ölçütü

Doyum ölçütü modelinde okulun ve okul paydaşlarının beklentileri karşılıklı olarak uyuşmalıdır. Bu sağlanırsa, okulun etkililiği de sağlanmış olmaktadır (Şişman, 2013). Okul paydaşları dikkate alınmazsa, bu durum problem yaratacaktır (Balcı, 2013). Bu modelde okulu ilgilendiren tüm paydaşların doyum düzeyi önemlidir. Paydaşlar arasında farklı beklenti çeşitlilikleri de bulunmaktadır (Şişman ve Turan, 2004). Okul paydaşları (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) okuldan dolayı veya dolaysız olarak bir şekilde etkilenmektedir. Bu modelin avantajı, okulun işlevsel yapısı ile beklentileri olan paydaşların arasındaki dengeye bağlıdır. Bu modelin dezavantajı ise, paydaşları dikkate almayıp, ilişkiye yönelik belirsizliklerin bulunmasıdır (Şişman, 2013; Balcı, 2013).

2.13.5.5. Meşrutiyyet (Yasallık) Ölçütü

Çevrenin desteği örgütlerin varlıklarını devam ettirmelerinde önemlidir. Çevrenin desteği ile örgüt kaynak toplamaktadır. Örgüt çevresi ile barışık olup, iyi bir iletişim içinde bulunuyorsa, örgütün gelişmesi ve büyümesi daha kolay olacaktır. Bu şekilde okullar rekabet avantajını ele alıp, varlıklarını koruyacaktır (Can, 2013; Şişman, 2013). Okulların diğer okullarla rekabet edebilecek durumda olması kendi varlıklarını devam ettirmeleri açısından önemli olmaktadır. Okulların resmi olarak varlık göstermeleri açısından kalite güvence sistemlerinin bulunması önemli olmaktadır (Cheng, 1996; Akt., Şişman, 2013).

2.13.5.6. Örgütsel Öğrenme Ölçütü

Okulların kendilerini analiz edebilmesi önemlidir. Okullar kendi gelişimleri için planlamalar yapmalıdır. Gerek içinde bulundukları çevrede veya dış çevrede meydana gelen değişim ve yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir. Bu değişim süreçlerini takip edebilmesi için önce bilgi toplaması önemli olmaktadır. Değişimler takip edilmeli ve okul süreçleri de bu değişimlere göre uyarlanmalıdır. Okulların bu değişimin hızına yetişebilmesi için rekabet avantajını ele geçirmesi gerekmektedir. Rekabet ortamında kendine yer edinen okul varlıklarına devam edecektir. Okulların gücünü koruyabilmesi için kendilerine kaynak tahsis etmesi önemli olmaktadır. Örgütsel öğrenme modelinde sadece birey olarak hareket etmek yeterli değildir. Burada takım halinde hareket etmek gerekmektedir. Böylece örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Böylece örgütün tamamı öğrenmiş olacağı için değişim ve yeniliklerin hepsi örgütün bütününde olumlu anlamda davranış değişikliğine yol alacaktır (Yener ve Saka, 2017). Okulun çevre ile uyum içinde olması için okulun çevresinde yenilik ve iyileştirmelerin yapılması sağlanmalıdır. Okul eğer değişimlerden haberdar ise, değişimler için bilgi topluyorsa, okulun süreçleri güncelleniyorsa, okulun çevresi için gözlemler ve okulun geliştirilmesi için planlamalar yapıyorsa, o okulun etkili olması sağlanmış olunacaktır (Şişman, 2013). Örgütsel öğrenme modelinde, değişen çevre şartları için okulların ayak uydurup, bu değişimlere karşı hazır durumda bulunması önemli olmaktadır (Gaziel, 1996).

2.13.5.7. Toplam Kalite Ölçütü

Toplam kalite modelinin eğitim alanında uygulanması önemli olmuştur. Başlarda toplam kalite modeli sadece sanayi alanında kullanılmıştır. Zamanla eğitim alanında da kullanılmaya başlanması ile okul paydaşlarının da beklentilerine cevap vermiştir (Kwan,1996; Akt., Aksu, 2009). Bu model ile okul içinde ve dışında bulunan tüm paydaşların gelişmesinde ve hoşnut kalmasında önemli olmuştur. Okulda yönetimin ve öğrenme süreçlerinin etkisi, etkili okul için önemlidir (Can, 2013; Yanık, 2008). Toplam kalite yaklaşımında etkili okulun varlığı için okulda bulunan tüm personelin ve paydaşların okulun işleyiş süreçlerine dahil olması ve bu kişilerin beklentilerinin karşılanması açısından önemli bulunmaktadır (Cheng, 1996). Kaliteli bir eğitim için takdir edilen bir eğitim sisteminin bulunması, tüm personelin yenilikleri takip edebilecek becerilere sahip olması gerekmektedir (Şahan, 2003). Bu model için önemli olan, paydaşların mutlu olması, takım halinde birliktelik sağlaması, okulun iyileştirilmesi ve kusursuz denilecek duruma yakın özellikleri bulundurması gereklidir (Parlar, 2020). Paydaşların okulla ilgili olan değişikliklere, yeniliklere ve iyileştirmelere düzenli ve sistemli şekilde katılım göstermeleri gerekmektedir (Dahlgard vd., 1995). Toplam kalite modeli; doyum, süreç ve örgütsel

öğrenme modellerinin bütününden oluşmaktadır. Örgütün tamamında yapılan iyileştirmelere örgütün hepsi katılmıyorsa, bu örgütsel etkililik için yeterli olmayacaktır. Örgütsel etkililik için örgütün bütününde iyileştirme yapılmalıdır. Böylece okulun tamamı kendisini geliştirebilecektir. Okulda bulunan personel ve paydaşların beklentileri karşıladığı sürece etkili okulun varlığı sağlanmış olacaktır (Şişman, 2020). Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) gelişimleri takip edebilmeli, bu değişimlere uyum sağlayabilmeli, kendilerinin yenilikler hakkında bilgi sahibi olabilmeli ve bu yönde harekete geçebilmelidir. Bu durumda ancak toplam kalite modeli ile sağlanabilmektedir (Işıktaş, 2017).

Etkili örgüt için Campbell, Goldman, Pennings ve Streers'in yapmış oldukları araştırmalar sonucunda sistem ve amaç ölçütlerinin bir arada uygulanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca Hoy ve Miskel'de sistem ve amaç ölçütlerini bir arada kullanarak, örgüt etkililiğini bütünlük ölçüt ile sağlanacağını belirtmiştir (Yılmaz, 2006).

2.13.6. Etkili Okulu Ölçmeye Yönelik Diğer Modeller

2.13.6.1. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Hoy ve Ferguson'un örgütsel etkililik modeliamaç ve sistem yaklaşımının birleşiminden oluşmuştur. Bu modele yönelik kaynakların gereksiz yere kullanımından kaçınılıp, kaynakların gerekli şekillerde kullanılmasından yana anlayış yer almaktadır. Bu modelin amacı ise örgüt paydaşlarının amaçlarını gerçekleştirmesi için belli bir sınır koymamaktır (Balcı, 2013). Kaynakların kullanımında, okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) beklentileri karşılanmaktadır. Fakat kaynaklar kullanılırken etkili şekilde kullanılmaları önemlidir. Bu şekilde okulların karşılaştıkları problemler karşısında önlem alınmış olunmaktadır (Hoy ve Ferguson, 1985; Şişman, 2013). Okulların ve paydaşların edinmiş oldukları kaynakları ancak etkili ve dikkatli şekilde kullanmaları sonucu karşılaştıkları sorunlara yönelik tedbir almış olacaklardır. Okul ve paydaşları sosyal sistemin birer parçaları oldukları için kaynak kullanımları da bu sistem içinde yer alan tüm paydaşların memnuniyeti için kullanılmaktadır (Şişman, 2011).

2.13.6.2. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'un örgütsel etkililik modelinde örgüt amaçlarına önem vermek yerine örgütün niteliğine daha çok önem verilmiştir. Bu modelde örgüt etkililiğini ölçen dört alan ve 130 tane değişken yer almaktadır. Bu alanlar; öğrencilerin, okuldan edinmiş oldukları doyum düzeyleri, okuldan sağlamış oldukları eğitim imkanı ve öğrencilerin akademik düzeyleri, öğrencilerin okuldan edimş olduğu kariyer fırsatları, kültürel, sosyal ve duygusal anlamda elde ettikleri gelişim fırsatları, öğretmen ve yöneticilerin mesleki açıdan edinmiş oldukları doyum ve okul çevresiyle kurmuş oldukları etkileşim yer almaktadır (Şişman, 2011).

2.13.6.3. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli

Etkili okulla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf içinde gelişen süreçler önemli olmaktadır. Bu modelin farklılığı ise, öğretmen davranışlarının boyutları, müfredat ve öğretmen kalitesini barındıran özelliklerinin bulunmasıdır. Öğrencinin, okuldan beklediği beklentiyi karşılayabilmesi için sözü geçen bu kavramlara ihtiyaç duymaktadır (Şişman, 2011).

2.13.6.4. Scheerens'in Etkili Okul Modeli

Scheerens'in etkili okul modelinde, girdiler, içerik, sınıf süreçleri ve çıktılar yer almaktadır. Modelin kendine göre bütüncül boyutları bulunmaktadır. Scheerens'e (2000) göre bunlar:

- **Okul Seviyesi:** Başarıya yönelik politikalar, öğretimsel liderlik, öğretmenlerin ortak planlamaları, düzenli bir ortam ve değerlendirme yeteneğinin bulunması.
- **Sınıf Seviyesi:** Kendine göre bir disiplini olan öğretimin uygulanması, öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrencilerden üst düzeyde başarı beklentisi, değerlendirme, öğrenci gelişiminin takibi, rehberlik edebilmek ve iyileştirmede bulunmak.
- **Girdiler:** Tecrübeli öğretmen, öğrenciyle ilgilenen ebeveyn ve öğrenciye yönelik kaynak sağlamak.
- **Çıktılar:** Öğrencinin geçmiş başarısına karşılık şu anki başarısına bakmak.

Bu modellerin hepsi etkili okulun başarısını ölçmek için vardır. Etkili okulu tanımlamak, okulun etkililiği var mı, yok mu diye bu ölçüyü bulmak için bu modeller geliştirilmiştir. Her bir modelin kendine göre güçlü ve zayıf tarafları bulunmaktadır. Bu modellerin her biri etkili okulların birbirinden farklılaşan, değişik yönlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Tüm yapılan ölçümlere rağmen okulların etkililiğini ölçmek kolay olmamaktadır. Çünkü her okulun ve öğrencinin birbirinden farklı özellikleri bulunmaktadır (Tutkan, 2019).

2.14. Etkili Okul Boyutları

Etkili okula ait boyutlara yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutlandırmalar yapılmıştır. Fakat yapılan bu boyutlandırmalar birbirinden tamamen kopuk olmayıp, aslında birbirine yakındır. Edmonds'un (1979) yapmış olduğu boyutlandırmaya göre altı boyut bulunmaktadır. Bunlar; etkili okul lideri, üst düzey öğrenci başarısı, etkili okul ortamı, temel yeteneklere odaklanma, esnek yapıda olan kaynaklar ve öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Edmonds'un (1979) bu boyutlarına Levine ve

Lezotte 'de (1990) ek olarak; verimli okul iklimi, ortak değerler, öğretmenin mesleki gelişimi ve ebeveyn desteği boyutlarını eklemiştir. Hoy ve Miskel'de (2012) etkili okulla ilgili dört boyut geliştirmiştir. Bunlar; örgütsel uyum, örgütsel verimlilik, örgütsel bütünleşme ve örgütsel işleyiş olarak belirtilmiştir. Araştırmacıların yapmış oldukları bu boyutlandırmalar eğitim sistemi gelişmiş ülkelere göre yapıldığı için az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler için etkili okulla ilgili öncelikli olarak halledilmesi gereken sorunlar bulunmaktadır (Şişman, 2013). Özellikle Türkiye için etkili okulla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan Balcı (2013) araştırması sonucu etkili okul boyutlarını; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresi olarak belirtmiştir. Şişman (2013) ise etkili okulla ilgili okul müfredatı ve öğretim süreci, okul kültürü ve iklim olarak bu boyutları belirtmiştir. Bu araştırmalar özellikle Türkiye'nin eğitim yapısının sonucunu verdiği için yapılan araştırmaların çoğu bu boyutlar üzerinden gerçekleştiği söylenebilir.

2.14.1. Etkili Okulun Yönetici Boyutu

Etkili okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerden üst düzey beklenti içinde olmaktadır. Okul yöneticisi, okul personeline rol-model olurken yapacakları da akademik amaçlarla uyumlu olmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002; Şişman, 2013; Karlı, 2004). Etkili okul lideri, okul için gerekli olan insani, maddi ve manevi kaynakların elde edilmesini sağlayıp, öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmekten sorumludurlar. Fakat okulun başarısı yine okulda bulunan herkesin başarısını yansıtacaktır. Bu yüzden okul yöneticisi, okulda bulunan herkesin harekete geçmesini sağlamaktadır (Şişman, 2013).

Okul yöneticisi öncelikle eğitim müfredatı hazırlama, kaynak temin etme, okulun yapacakları için hedef belirleme, okul çevresi ile iletişim içinde olup, başka okullarla ilişki içinde bulunma, personelin gelişmesini sağlama ve toplantılar yapma gibi görevleri yerine getirmektedir (Töremen ve Kolay, 2003). Etkili lider, okul vizyonunu oluşturur, oluşturduğu vizyonu uygulamak için ortak amaç oluşturur (Granvik vd., 2018). Etkili okul müdürü öğretmenler arası meslektaş dayanışması sağlar ve alınan kararlarda fikir birliğinde bulunmalarında yardımcı olur (Ramberg vd., 2019). Etkili okul yöneticisi yapılacaklar karşısında gerçekçi olan kişidir (Bursalıoğlu, 2011). Yöneticiler örgüt için etkililiği sağlarken, gerçekleştirecekleri amaçlar için öncelikle içinde bulundukları çağı, toplumsal gerçekleri ve toplumun özelliklerini dikkate alması gerekmektedir (İra, 2011). Genel anlamda okul yöneticisi, disiplin ve otoriter yapı sergileyen, kuralları ortaya koyan kişi olarak görülsede aslında okul yöneticileri birer öğretim lideri olarak görevlerini temsil etmektedirler (Balcı, 2013; Sammons vd., 1995; Şişman, 2013).

Etkili okullara ait özellikler Edmonds' a (1982) göre; yöneticiye ait etkili öğretimsel liderlik yönünün olması, yönetici ve öğretmenler arasında olan ortak bir öğretimsel hedefin

olması, öğrenme ve öğretmeye yönelik ılımlı bir iklimin olması ileri sürülmüştür. Etkili okulun etkililiğinde, okul liderinin önemi büyüktür. Etkili öğrenme için okulda öğrenme ortamının düzenli ve dikkat çekici özelliklerde olması önemli görülmektedir (Sammons vd., 1995). Etkili okulun etkililiği açısından okul yöneticisinin liderlik biçimi önemli bir etken olarak belirtilmiştir (Murphy, 1998). Etkili okullarda görev alan yöneticilerin diğer paydaşlarla işbirliği içinde olup, başarılı bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Yöneticinin sorun çözmedeki becerileri iyi derecede olması önemli görülmektedir. Etkili yönetici olabilmek için yöneticinin iletişim, eşitlik, adalet becerileri ve bu özelliklerini uygulayabilme yetenekleri bulunmalıdır (Yılmaz ve Taşdan, 2006).

Şişman'ın (2012) belirttiği gibi etkili okul yöneticisinin özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Bunlar:

- Okul lideri, eğitim ve öğretim lideridir.
- Okul lideri, ortak misyon ve vizyon hazırlar.
- Okul lideri, etkili iletişim gücü ve ikna yeteneği vardır.
- Okul lideri, ortak amaç ve vizyon etrafında tüm paydaşları toplayıp, bunların benimsenmesini sağlar.
- Okul lideri, öğretmenlerin okul süreçlerine katılımını sağlar.
- Okul lideri öğretmen gelişimini takip eder ve başarıyı ödüllendirir.
- Okul lider, herkes için geçerli olan net kuralları belirler.
- Okul lideri, üst düzey öğrenci başarısını sağlar.
- Okul lideri, okulda bulunan tüm personelin mesleki gelişimini destekler.
- Okul liderli, okulun ihtiyaçları için gerekli olan kaynak teminini sağlar, etkili öğrenme için uygun öğrenme ortamları oluşturur.
- Okul lideri, dayanışmanın olduğu okul kültürü ve ılımlı okul iklimi oluşturur.
- Okul lideri, ebeveynin ve çevrenin okula gelmelerini sağlar.

Tüm bu özelliklerin yanında ayrıca etkili liderin iletişim becerilerinin iyi gelişmiş olması gerekmektedir. Etkili lider, ılımlı ve pozitif bir hava oluşturur. Okul personeli arasında eşgüdümü sağlar ve doğru karar verebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Olayları objektif şekilde değerlendirebilmelidir (Ada vd., 2015).

Öğrencilerin okul başarısında ve okulların, etkili okul olmasında yöneticilerin öğretimsel liderlik özellikleri önemli olmaktadır (O'Donnell ve White, 2005). Bir yerdeki okullaşma oranının artmasında, okulun gelişmesinde ve öğrencilerin nitelikli eğitim görmelerinde etkili okul liderinin payının oldukça yüksek olduğu bilinmektedir (Hallinger ve Heck, 2010). Etkili lider, okulun menfaati için başkalarıyla ilişki içinde bulunmaktadır. Bu lider özellikle diğer örgüt ve okullarla işbirliği içinde olup, güçlü iletişim ağı kurmaktadır.

Başkalarının farklı düşüncelerine tepki vermez, saygı duyar. Problem çözme, çatışmayı yönetme ve doğru karar verme süreçlerinde önemli rolü vardır (Al- Ahbabi, 2016).

2.14.2. Etkili Okulun Öğretmen Boyutu

Eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmen; toplumda değişimlere cevap verebilmek için en uygun seçenekleri ele alan ve topluma faydalı olmaya çalışan kişilerdir. Yapılan araştırmalara göre okullar sadece öğrenciler için meydana getirilmiştir. Bu okullarda öğretmen sadece rehberlik yapmaktadır (Şişman, 2013). Etkili okulun öğretmenleri her öğrencinin öğreneceği düşüncesi ile yola çıkarak, her öğrencinin öğrenmesi için yeni teknikler üretirler (Dodson, 2005). Rehberlik eden etkili öğretmen, öğrencilere her konuda yardımcı olmak üzere kendisini öğrencilerine adarken, bu arada kendileri de öğrenmeye devam etmektedirler (Borich, 2004).

Etkili öğretmen sınıfa hakim olmayı bilir. Eğitim ve öğretimin yönetilmesi, tecrübelerini amaçlarla birlikte kullanıp, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrencilere dönütte bulunması etkili öğretmenin özellikleri arasındadır (Şişman, 2013). Bu öğretmenler yeterli şekilde mesleki beceriye hakimdir. Etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanıp, öğrencilerin işbirliği içinde olmalarını sağlar. Öğrenci merkezli öğretimi görev bilip, mesleki anlamda gelişmek için kendisini sürekli yeniler. Öz denetimi yerinde olup, sorumluluklarını yerine getirir. Öğrenci başarısını sürekli değerlendirir ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konuları gözetir (Abdurrezzak, 2015; Celep, 2000).

Etkili öğretmenin bilgisini sunması, derste öğretim yöntemlerini uygun şekilde kullanması, kaliteli eğitim vermesi, anlama becerisini yüksek olması, öğrencinin öğrenmesini sağlaması, sınıfta güçlü bir güdülenme ortamı yaratması, esnek olabilmesi, sabırlı, anlayışlı, duygusal zekasının yüksek olması ve öğrencilerle etkili zaman geçirmesi etkili öğretmenin özellikleri arasında bulunmaktadır (Tatar, 2004).

Etkili okul öğretmenleri öğrencilerin sorulara katılıp, cevap vermelerini bekler. Bunun sonucunda da öğrencilerden dönüt beklerler. Öğretmenler, öğrencilerin yetersiz kaldıkları yerde öğretme amacıyla bulunurlar (Lezotte, 2012). Etkili öğretmenin etkililiği, öğrencinin üst düzey başarı göstermesinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen sınıfta etkili öğretim yöntemlerini ve öğretimsel stratejileri yeterli şekilde kullanmalıdır. Burada öğretmenin etkili sınıf yönetim becerisi önemlidir. Sınıfta etkili bir sınıf yönetimi bulunmuyorsa, etkili ders için etkili zaman kullanımı olmayacaktır. Böylece etkili zaman kullanımı olmayacağı için etkili bir ders işlenemez ve nitelikli öğrenme ortamı sağlanamamış olur (Hammond, 2005).

Etkili öğretmenler, öğrencileri için yüksek beklenti içinde olup, üst düzeyde başarı göstermelerini beklemektedir (Lezotte, 1991). Etkili öğretmen, öğrenciden beklediği üstün başarıyı, kendilerinin de göstermeleri gerektiğine inanırlar. Bu yüzden etkili öğrencinin

yetişmesi için etkili rretmenin de sürekli olarak kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu rretmenler tüm öğrenciler için eşit şekilde düşünerek, onlar için öğrencilerin hiçbir farklılıkları (yaş, ırk, cinsiyet veya etnisite) yoktur (Dodson, 2005). Etkili rretmen sınıfta etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanmalı, sınıf yönetimi konusunda başarılı olmalıdır. Öğretmen, ğrencileri için iyi izleyici olup, onların gelişimlerini değerlendirmelidir. Bu değerlendirmelerini dönüt olarak kullanmalıdır. Etkili rretmen, öğrencilerin yanışları üzerinde düzeltmeler için yardım etmelidir (şişman, 2013).

Aşağıda etkili rretmenlerde bulunması gereken özellikler belirtilmiştir. Bunlar (elikten vd., 2005; Ertuğrul, 2010; Saygılı ve Kavaklı, 2010):

- Etkili rretmen, okulda güven içinde olan insan ilişkilerini sağlar.
- Etkili rretmen, öğrencilerin başarıları değerlendirir ve ler.
- Etkili rretmen, kendilerini sürekli geliştirir.
- Etkili rretmen, her öğrencinin başarılı olacağı alanların olduğuna inanır.
- Etkili rretmen, anlaşılmayan konularda aynı yöntem yerine farklı ynetm kullanarak konunun anlaşılmasını sağlar.
- Etkili rretmenin yapıcı yönde disiplini bulunmaktadır.
- Etkili rretmen, farklı özellikleri ve sorunları bulunan öğrencilere farklı öğretme yöntemlerini kullanır.
- Etkili rretmen, öğrencisine karşı notu bir ceza unsuru olarak kullanmaz.

2.14.3. Etkili Okulun ğrenci Boyutu

Okul, toplumsal yaşamda sadece ğretim boyutuyla yer almamaktadır. Bireyleri değişen dünya şartlarına göre içinde bulunduğu topluma da kazandırır. Toplumsal yaşam içinde demokratik davranmayı, uyumlu olmayı, güncellenen bilgi ve becerileri öğretmeyi ayrıca bireylerin yetenek ve deneyimleri doğrultusunda yetişmelerini de sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Okullar, ğrenciler olduğu sürece varlıklarına devam edecektir. Okulların esas amacı, ğrenci yetiştirmektir. Öğrenci olmazsa, okul gibi bir kuruma da ihtiyaç olmayacaktır. Okul geliştirmenin tek amacı, öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla olunmasıdır (Taymaz, 2011).

Okul hayatıyla tanışan öğrencinin okula alışma süreci olmaktadır. Öğrenci bu süreçte okulu, çevreyi, yeni insanları, arkadaşları ve öğretmenleri tanımaya başlamaktadır. Öğrenciler çevresinde bulunan kişilerle iletişim içinde olmaktadır. Belli bir topluluğa karışan ğrenci zamanla sosyalleşmeye ve yaşantılar sonucu belli deneyimler kazanmaya başlamaktadır. Öğrenci, dersler ve sınavlarla tanışmaktadır (Baştepe, 2009). Bu süreç içerisinde ğrenci, ailesinden başka evre içine girmektedir. O döneme kadar ocuk

kazandığı davranış özelliklerini ailesinden almıştır. Aile ortamından edinmiş olduğu doğru davranışlar desteklenirken, yanlış öğrenilmiş davranışların değiştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye okulda sadece akademik anlamda eğitim verilmez. Bunun yanında öğrenciye belli değerler ve tutumlar da kazandırılmaya çalışılır. Öğrencilerin bu yönlerinin anlaşılması için bireyin öğretmen tarafından iyi şekilde tanınması önemli olmaktadır (Bursalıoğlu, 2011).

Etkili okul, öğrencilerini anlamaya ve gelişimlerini takip etmeye çalışır (Kirk ve Jones, 2004). Öğrencinin eğitim-öğretim süreçleri içinde ilerlemesi izlenmeli ve hatta eğitim-öğretim süreçlerini tamamlayan öğrencilerin de gelişimleri gözlenip, sürekli gelişim gösterip göstermediklerini anlamak gerekmektedir (Witmer, 2005). Öğrencilerin gelişimleri için ölçem ve değerlendirme çalışmaları yapıp, onların yeterlilikleri veya eksik kalan yanları belirlenmelidir. Öğrencilerin eksik kalan yanlarını tamamlamak için ek çalışmalar yapıp, gerektiğinde aile ile işbirliğinde olup, aileyi bu konuda bilgilendirip, öğrenci performansını arttırmak için gerekli uygulamaların yapılması gerekmektedir. Öğrencinin akademik gelişimi değerlendirilirken, öğretmenlerle öğrenme ve öğretme çalışmaları beraber değerlendirilmeli, okul dışında bulunan tarafsız kişi veya kurumlarla görüşüp, okulun ve öğrencinin akademik çalışmalarının değerlendirilmesi sağlanabilir. Böylece okulun akademik başarısının değerlendirilmesi için diğer okullarla karşılaştırılıp, okulun başarısı hakkında görüş edinilmesi sağlanmış olunmaktadır (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1986).

Etkili okullar, bireysel farklılıkları olan öğrencilerin okulda bulundukları süre içinde kendilerini güvende hissetmelerini sağlamaktadır. Böylece öğrenciler kendilerini rahat ve güven içinde hissettikleri için akademik açıdan daha başarılı olacaktır (Lezotte, 2012).

Kuralları net ve belirgin olan okullarda, kuralları çiğneyenlere karşı net bir şekilde uyarıların yapılması, öğrencilerin fiziki anlamda kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin desteğini alan öğrenciler kendilerini psikolojik açıdan rahat hissedip, öğrencilerin okula bağlılığını arttıracaktır. Bu özellikler sayesinde okullar, öğrenciler üzerinde güven duygusu yaratıp, başarı seviyelerinin artmasını sağlayacaktır. Çünkü böyle okullarda şiddet, zorbalık, kuralları çiğneme, fazla devamsızlıkların olması söz konusu değildir. Böylece öğrencilerde depresyon, bunalım, kaygı ve düşmancıl davranışların oluşması engellenmiş olacaktır (Thapa vd., 2013).

Okullarda öğrencinin eleştirel düşünmesi, soru sorması, öğrenmenin öğretilmesi, görüşlerin bildirilmesi, kişinin kendini ifade etmesi, farklı görüşlere açık olunması ve esnek davranılması gibi özelliklerin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Aydın'a (2000) göre öğrencinin eleştirel düşünmesini sağlayan özellikler aşağıda belirtilmiştir. Bunlar:

- Olaylar arasında ilişki kurup, mantık yürütmeyi sağlamak.

- Kazanılmış bilgilerden başka bilgi üretebilmek, üretilen bilgilerin geliştirilerek, çözüm önerileri sunmak, bunları doğrulamak veya yanlış olduğunu ileri sürmek.
- Bireyin esnek düşünmesini sağlamak ve yaratıcı yönünü ortaya koymak.
- Olaylar ve sorunlara karşı çok boyutlu bakabilmek, duruma bütün olarak bakabilmek.
- Olaylar veya durumlar arasında tutarlı olacak şekilde ilişkiler kurmak, bunları gözlemleyerek test edebilmek.
- Doğrulanmış denence sonuçlarına bakarak geniş problem alanını sınırlandırmak, sorunu tanımlayarak gerekli olan çözümleri belirlemek.

Etkili okullar, öğrenci mekezi okullardır. Öğrencinin, okulun her sürecine katılmasına izin verilir. Öğrencinin aktif olması sağlanır ve etkin öğrenme sürecine dahil edilmesi desteklenir (Ayık, 2007). Etkili okul öğrencilerinde bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar (Şişman ve Turan, 2005):

- Öğrencileri ilgilendirilen konularda kararlara katılması sağlanır.
- Öğrenci eğitim-öğretim sürecinde aktif şekilde bulunur.
- Öğrencilerin sorumluluk alma durumları gelişmiştir.
- Okul geliştirilmesi konusunda öğrenciler sorumluluk alıp, değişik çözüm önerileri ortaya koyarlar.
- Okulla ilgili olan konularda bulunurlar.
- Akranları arasında işbirlikçi öğrenme yoluna birbirlerini desteklerler.
- Öğrenci zamanında okula gelip, sınıfta vaktinde bulunur.
- Öğrenci, öğrenme süreçlerinde aktif katılım sağlar.
- Okuldan yüksek beklenti içinde olurlar.
- Öğrenciler kendilerini ilgilendiren her şeyi öğrenebileceklerini bilirler.
- Öğrenciler kendilerinden bekleneni bilirler.

2.14.4. Etkili Okulun Eğitim ve Öğretim Süreci

Okulların eğitim ve öğretim süreçlerinde okulun programı önemli olmaktadır. Bu programlar okula ait amaçlara yol göstermektedir. Okul programına; öğretmenler, öğrenciler ve öğrenme süreçleri girmektedir. Etkili okulların amacı, tüm öğrencilere temel becerileri kazandırmaktır. Bu becerilere örnek olarak; sözel, sayısal, sosyal ve yurttaşlık becerileri gösterilebilir (Şişman ve Turan, 2019).

Okul programları öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirmesi yanında okul hayatının dışında da gerekli olan becerileri öğretmektedir. Bu programların hazırlanmasında öğretmenler ve öğrencilerin katılımı sağlanırken, ayrıca ailelerin ve çevrenin de katılım

göstermesi önemlidir. Etkili okulların ders programlarının içeriğinin olabildiğince zengin tutulması, öğrencilerin gelişimleri açısından oldukça önemli olmaktadır (Şişman, 2013).

Etkili okulun eğitim ve öğretim programı eğitimin içeriğini yansıtmalıdır. Uygulanacak olan program öğretmen tarafından öncesinde hazırlanır ve sınıf içinde uygulanır. Öğretmen tarafından uygulanan bu program aracılığı ile öğrenciler öğrenme imkanını yakalar (Purkey ve Smith, 1983). Sınıfta uygulanan programlar ile öğrencinin derse katılımı sağlanır ve öğrencinin öğrenmelerini yansıtmaları beklenir. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanmalıdır (Abdurrezzak, 2015).

Ada ve Baysal (2012) tarafından öne sürülen etkili okulların eğitim ve öğretim süreçlerine yönelik özellikler aşağıda verilmiştir.

- **Öğretmen ve öğrencilerin beraber çalışması:** Bir ürün ya da fikrin ortaya konulması için öğrenci ve öğretmenlerin birlikte takım halinde aktivitelere katılmasıdır.
- **Müfredata uygun olan dili kullanma ve yazma becerilerinin sağlanması:** Yazı yazma ve etkili bir dil yeteneği sergilemek için müfredata uygun becerilerin geliştirilmesidir.
- **Derslerin öğrencilerin günlük hayatlarında kullanacak şekilde işlenmesi:** Öğrencilerin öğrenmeleri günlük hayatlarında da kullanabilecekleri öğrenmeleri içermesidir.
- **Zor konular için öğrencilerin yönlendirilmesi:** Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmesi zihinsel aktivitelerini geliştirmeleri için zorlayıcı konuların çalışılmasına teşvik edilmesidir.
- **Derse katılımın öneminin öğrenciye verilmesi:** Öğretmenin konuyu direk vermesi yerine öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır.

Şişman ve Turan'a (2005) göre etkili okulun eğitim ve öğretim programlarıyla ilgili hususlar aşağıda verilmektedir.

- Etkili eğitim ve öğretim programlarında öğrencinin direk olarak tam öğrenmesi dikkate alınır.
- Etkili eğitim ve öğretim programları sınıfta geçen zaman sadece öğrencinin öğrenmesine ayrılmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programında öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi için sınavlar ve ödevlerle sağlanmaktadır.
- Etkili eğitim ve öğretim programlarında öğrencilerin arasında eşitlik sağlanarak eğitim uygulanmalıdır.

- Etkili eğitim ve öğretim programlarına okulun tüm paydaşlarının katılımı sağlanmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programlarında okulun amaçları net şekilde belirtilmelidir.
- Etkili eğitim ve öğretim programı öğrenci ve veli beklentilerine yönelik olmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programları için belli standartla olmalıdır.
- Etkili eğitim öğretim programları sadece öğrencilerin öğrenmeleri için olmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programları ile okulda uygulanan program ve öğretim sürecinin içeriği hazırlanmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programları ile sınıf içinde uygulanacak süreçler hazırlanmalıdır.
- Etkili eğitim ve öğretim programları ile öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için programın dışında etkinlikler hazırlanmalıdır.

2.14.5.Etkili Okulun Aile ve Okul Çevresi

Okulların içinde oldukları bir çevresi bulunmaktadır. Açık sistemin bir parçası olan okulların içinde bulundukları çevre ile sürekli iletişim halinde oldukları söylenebilir. Okul ve çevre kendi aralarında etkili bir etkileşim sağlarsa, bunun okula doğru olumlu yansıması olabilir. Özellikle öğrencilerin başarı seviyesi üzerinde bu etkileşim, etkili olduğu söylenebilir.

Smith'in (1994) yapmış olduğu araştırmalara göre akademik açıdan başarı seviyesi yüksek öğrenci ve okulların ardında veli desteği bulunmaktadır. Öğrencinin gereksinimleri, gelişimi ve bireysel farklılıkları öğretmen tarafından öğrenilmesinde aile ile olan yakınlığı önemli olmaktadır. Öğrenci hakkında daha çok bilgiye aile sahiptir. Öğrencinin tanınması, öğrencinin okul ve ailesi arasındaki dengeyi, ailenin okulla olan etkileşimi sağlamaktadır. Velinin okula katılımı ile öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal anlamda gelişimi takip edilmektedir. Velinin okulla olan işbirliğinde öğrencinin okul ve ev arasında tutarlı davranış sağlamaktadır. Ayrıca veli de çocuğun okul içindeki davranış ve gelişimi hakkında bilgi sahibi olmakda, çocuğunu daha iyi tanımaktadır. Böylece ailede okul hakkında bilgi sahibi olurken, okulun vizyon ve misyonunu tanıma fırsatını bulmaktadır (Lezotte, 1991). Veli ve çevrenin okulla olan ilişkisi ve irtibatı özellikle gelişmiş toplumlarda oldukça önemlidir (Beydoğan, 2006; Şişman, 2013; Akt., Ercan, 2023).

Etkili okullar, etkililiğini devam ettirme konusunda çevreyle iyi iletişim kurabilmeli ve eleştirilere açık olmalıdır. Çevrenin olumlu etkisi, etkili okullar üzerinde görülmektedir. Bu da akademik ve sosyal alandaki başarıyla kendini göstermektedir. Okulun yöneticileri ve öğretmenleri çevre ile iyi iletişim kurmalıdır. Bu çevre içinde bulunan ailelerle, iyi

dayanışma içinde olan okullar başarılarını sürdürebilmektedir (Çalışkan ve Güçlü, 2014; Şişman ve Turan, 2005).

Okullar belirledikleri amaçları gerçekleştirmek istediklerinde içinde oldukları topluma uygun amaçlar edinmektedir. Bu amaçların uygulanması için de okulun veli ile ortak davranış içinde bulunmaları gerekmektedir. Okulun amaçları ebeveynlere anlatılmalı, ebeveynin okul hakkında bilgi edinmesi sağlanmalıdır. Bunların gerçekleşmesi için de ailelerin, okulla etkileşim ve iletişim içine girmesi sağlanmalıdır (Koçak, 1991).

Şişman'a (2013) göre okul ve aile dayanışması veli üzerinde güven duygusunu oluşturmaktadır. Veli ile etkileşimde bulunan okullar amaçlarına daha hızlı ulaşmaktadır. Bu şekilde gelişen dayanışma da okulun başarısı ve etkililiği üzerinde önemli olmaktadır. Etkili okul çevresi ve velileri için gerekli olan nitelikler aşağıda verilmiştir.

- Velinin okula katılı öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etki yaratmaktadır.
- Velinin okula katılımı, okul amaçlarının gerçekleşmesini hızlandırır.
- Okul ve veli dayanışması birbirlerinin beklentilerini görmelerini sağlar.
- Ailenin okula olan güven duygusu gelişir ve bu dayanışmanın oluşmasını sağlar.
- Velinin okulla olan iletişimi okulun program ve hedeflerinin uygulanmasını kolaylaştırır.
- Veli katılımı ile okulla karşılıklı olarak bilgi, beceri ve gücü paylaşılmasını sağlar.
- Veliler de okulun birer paydaşı durumunda olur.
- Okul ve veli arasında belirgin metotlar ve planlı bir iletişim sağlanmış olur.
- Okulun dışındaki örgütlerin ve diğer okulların okula verebileceği farklı imkanlar oluşabilir.

Okula haber vermeden ziyaretçilerin uğraması, sürekli şekilde anonsların yapılması öğrenme üzerinde olumsuz etkilere yol açmaktadır (Landis, 1998). Etkili bir okulda güvenli bir ortam ve çevrenin olması, başarılı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Böylece okul tehlikeli olacak durumlardan uzak kalarak, öğrenmeye yönelik sosyal bir ortamın yaratılmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2006). Okulun öğle yemeği saati, teneffüsleri verimli şekilde kullanılmalıdır. Okulda yapılan anaonsların öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması önemli olmaktadır (Marzano, 2003; Akt., Harbaugh, 2005). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen okul içi ve dışı birçok etken bulunmaktadır. Okulun fiziki durumu, sosyal ve kültürel olanakları okul içi etkenler olurken, öğrencinin başarısı için önemli olan aile ve çevre de okul dışı etkenler olmaktadır (Aslanargun, 2007).

2.15. Etkili Okul Çeşitleri

2.15.1. Öğrenen Okul

Bilgi günümüz şartları gereği önemli olmuştur. Bilginin edinilmesi, geliştirilip, başkalarına iletilmesi ile öğrenme gerçekleşmektedir. Çağımızın yapısı gereği örgütler bireylerin öğrenmesine önem vermektedir (Doğan ve Yiğit, 2015). Öğrenen örgütler, klasik yapıdan çıkıp, modern yapıya geçmişlerdir. Böylece problem çözme temelli yapısıyla birlikte etkinlik oluşturmaktadır (Akhtar ve Khan, 2011). Öğrenen örgüt yapısı gereği diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Öğrenen örgütlerde öğrenme her zaman için gerçekleşmektedir. Öğrenen örgütün bireyleri öğrenmeye açık olup, birbirleriyle etkileşim kurup, öğrenmeyi hep beraber sağlamaktadırlar (Braham, 1998). Okullarda birer öğrenen örgüttür. Okullar diğer örgütlerden farklı olup, öğrenme okullar için de vazgeçilmez bir unsur olmaktadır. Öğrenen okulun paydaşları işbirliği içinde hareket ederler. Okulda bulunan her bireyin öğrenmesi, yenilikleri ve gelişimleri yakından takip etmesi gerekmektedir. Öğrenen okulun paydaşları öğrenmiş olduğu her bilgiyi, yenilikleri ve gelişimleri okul içinde birbirleriyle paylaşırlar (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Güney'e (2017) göre öğrenen örgütte birçok etken bir araya gelerek, okulun bilgi açısından zenginleşmesini sağlamaktadır. Okulun paydaşları (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) olan herkesin duyguları, bilinçaltıları, deneyimleri, algılama farklılıkları, tutum ve değer yargıları gibi birçok özellik işin içine girerek, örgütün zenginleşmesini sağlamaktadır (Akt., Yamen, 2022). Örgütü oluşturan bu zenginliğin birlikte hareket etmesi için de eşgüdümlü olarak hareket etmek gerekmektedir. Böylece örgüt bireyleri birbirlerinden oluşan bu farklılıkları kabul edecek ve uyumlu şekilde öğrenme sürecinin sağlanacağı söylenebilir.

Öğrenen okulun başarısında yönetici faktörü önemli olmaktadır. Yönetici, öğrenen okulun oluşmasında okulun tüm üyelerini sorumlu tutmaktadır. Yönetici okulda bu şekilde ortak beyni oluşturmaktadır (Efil, 2002). Okullarda sosyal etkileşimin sağlanabilmesi için bilginin elde edilmesi, çoğaltılması, paylaşılması, yorumlanması ve kullanılması gerekmektedir (Jillinda vd., 2000). Öğrenen okulda; yönetici, öğretmen, personeller, veliler ve okul çevresinde yer alan herkesin süreklilik gösterecek şekilde öğrenmeyi devam ettirmeleri gerekmektedir. Etkili okul ile öğrenen örgüt aslında birbirlerine çok benzemektedir. Etkili okul; yeniliklere açık, değişimlere ayak uyduran, üst seviye başarı odaklı olup, devamlı olarak öğrenmeye yöneliktir. Etkili okulun yöneticisi, öğretimsel liderlik özellikleri gösterip, öğrenen örgüt modeli ile benzerlik göstermektedir (Tutkan, 2019).

2.15.2. Okul Merkezli Yönetim

Yönetimde, klasik yönetimin özelliklerinden vazgeçilip, klasik yönetimin yaratmış olduğu eksiklikler sonucu okullar yapılarında ve yönetimlerinde yenilik arayışlarına girmişlerdir. Bu yenilik arayışları sonucunda etkili okul hareketi oluşmuştur (Cheng, 1996). Küresel anlamda meydana gelen değişim ve yeniliklere uyum sağlama süreci sonucunda etkili okullar da kendilerini iyileştirme çabası içine girmişlerdir. 1960 ve 1970’li yıllara gelindiğinde okullarda değişik program ve öğretim yaklaşımları uygulanmaya başlanmıştır. (Balcı, 2002). Bu yenilikler bu dönemde denenmiş olsa da istenilen sonuç elde edilememiştir (Cheng, 1996). 1980’den sonra eğitim ve öğretimde kalite artırılmıştır. Bununla birlikte okul örgütünün yönetsel yapısında da yeniliklere gidilmiştir. Sonuçta, okul için yapılacak her yenilik ve alınacak kararlarda okul paydaşı olan herkesin kararlara katılması sağlanmıştır (El More, 1978; Cheng, 1996; Açıkgöz, 2000; Aytaç, 2000; Yemenici, 2001).

Örgütlerle ilgili tüm bu durumlara bakıldığında okulların da yeniden yapılandırılması önemli olmaktadır. Okulların merkezi yönetim biçiminden, yerinden yönetim şekline geçmesi gerektiği düşüncesi ile okulların yönetim şeklinde de değişikliğe gidilmesi gerekmiştir (Usdan vd., 2000). Yöneticiler, yerinden yönetim modelini öğrencilere öğretebilmek için uygun zemini hazırlaması gerekmektedir (Yalçınkaya, 2004).

Okul merkezli yönetim, “kendi kendini yöneten okul” demektir. Caldwell’e (1990) göre kendi kendini yöneten okulun özellikleri: Okulu ilgilendiren kararlar almak için öncelikle kanunlara uygun şekilde kararlar alınması gerekmektedir. Yerelleşme politik olmaktan ziyade daha çok yönetsel bir kavramdır. Okullarda uygulanacak olan kararlarda hem merkezi hem de yerel kurumlara bağlı olmaktadır. Okullarda yerinden yönetim modelinin uygulanması için özellikle yönetim ve harcamalar konusunda kendi başına hareket edebilmesi gerekmektedir. Karar verme sürecinde okulların kendileri için gerekli kararları alması önemlidir. Okulla ilgili kararların alınmasında okul paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) da bu karar verme sürecine katılması gerekmektedir (Akt., Yavuz, 2001).

Bazı durumlarda merkezi ve yerinden yönetim modelinin birlikte uygulanmasını gerekli kılan siyasal ve yönetsel durumlar oluşabilmektedir. Siyasal nedenler, baskın grupların kendi güçlerini kaybetmemesi için merkezi yönetimin uygulanmasıdır. Yerinden yönetim modelinde ise, yetkinin eğitimle alakalı bulunan gruplarda olmasıdır. Yönetsel nedenler açısından bakıldığında, yöneticilerin işlerini kolaylaştırmak adına sadece kendi uygulamalarını gerçekleştirmesidir (Bray, 1991).

Caldwell (1990), Chapman (1996), Cheng, (1996), Leithwood vd. (1998) ve Aytaç’a (2000) göre okulda yerinden yönetimle ilgili özellikler belirtilmiştir. Bunlar (Akt., Yavuz, 2001):

- a. Okulda yerinden yönetimin çok fazla amacı bulunmaktadır. Bu farklı amaçları uygulamak için farklı uygulamalar sağlanmaktadır.
- b. Okulda yerinden yönetimde, okul kendi kendini yönetebilmektedir.
- c. Okulda yerinden yönetimde, örgüt ve insan önemli iki bileşen olup, ikisi birlikte hareket ederler. Örgütler öncelikle amaç ve sorumlulukları belirler. Sonrasında ise insan boyutuna önem vererek hareket ederler. Değer verilen insan faktörü sonucu etkili okul ortaya çıkmaktadır.
- d. Okulda yerinden yönetimde, okullar sorumluluklarının bilincindedir. Bu okul modelinde okullar, kendi kararlarını vermede aktif olarak hareket ederler.
- e. Okulda yerinden yönetimde, insan ilişkilerine ve insana değer verilmektedir.
- f. Okulda yerinden yönetimde, alınacak kararlarda, üstlenilecek rol ve sorumluluklarda açık ve net olunmaktadır.
- g. Okulda yerinden yönetim konusunda, öğretmenlerin yapmış oldukları değerlendirmeler şeffaf ve objektif olmalıdır.

2.15.3.Kendini Yenileyen Okul

Etkili okullardan sürekli kendilerini yenilemeleri beklenmektedir. Bu sayede gereksinimleri karşılayacak olan bireyler ortaya çıkacaktır (Demirel, 2017; Kutlu vd., 2017). Bu okullar açık sistemin bir parçası olup, dış çevrede meydana gelen değişimlere karşı sürekli olarak kendilerini güncellemeleri gerektiği söylenebilir. Alemdar'a (2015) göre bu okullar kendilerinde olan eksiklikleri bilip, sürekli olarak üst düzeyde eğitim seviyelerini arttırmaktadır. Bu özellikler etkili okul durumunu ortaya çıkarmaktadır (Akt., Beşir, 2019). Bu okul türünde amaçlar belirgin ve şeffaf olmalıdır. Kendilerine ait misyonu, lideri, başarılı öğrenci porföyü, olumlu bir iklimi, aileden ve çevreden gelen desteği bulunmaktadır (Karip ve Köksal, 1996). Etkili okul çalışmalarına bakıldığında, etkili okulun yöneticisi önemlidir (Abdurezzak, 2015). Gelişmiş toplumlarda okullar kişilerin eğitiminde önemli yere sahiptir. Kendini yenileyen okulların paydaşları olarak kabul edilen okul, çevre ve ailenin desteği önemli yere sahiptir (Beydoğan, 2006; Şişman, 2013). Bunun yanında okulun fiziksel özellikleri, sosyo-kültürel açıdan gelişmişlik seviyesi ve aile bileşenleri okulun gelişimde önemlidir (Aslanargun, 2007). Kendini geliştiren okullarda öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu okullar sürekli şekilde gelişmeye açık olmalı, kaliteli eğitim üretmeleri için gerekli şartları sağlayabilmeli, bireylerin, ebeveynlerin ve toplumun birlikte hareket etmeleri gerekmektedir (Topçu, 2013).

2.15.4. Müfredat Laboratuvar Okulları

Müfredat laboratuvar okulları, 1990'lı yıllardan itibaren Dünya Bankası, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun birlikte yürüttükleri Milli Eğitim Projesi ile ilk ve ortaöğretimde eğitim niteliğini yükseltmek ve öğrencinin üst düzey başarı gösterebilmesi için oluşturulmuştur. 2001-2002 yılları arasında bu okul modeli uygulamaya girmiştir. Fakat bu model ülkemizde istenilen şekilde uygulanamamıştır. Bunun nedenleri ise; uygulama için gerekli olan alt yapının yerine getirilememesi, seçilecek öğretmen özelliklerinin belirlenememesi, ne tür bir öğretim modelinin seçileceğinin belirlenememesi gibi durumlardır (Tutkan, 2019). Müfredat laboratuvar okulları modelinde bazı ölçütler vardır. Bu modelin uygulanabilmesi için seçilecek okul türününülkenin bütünün temsil etmesi gerekmektedir. Türkiye'de yedi bölge bulunmaktadır. Her bölgeden iki il seçilerek, seçilen bu illerde ayrıca eğitim fakülteleri de bulunmalıdır (Çevik, 2011). Bu okullarda yeni öğretmenlerin yetişmesi sağlanmaktadır. Örnek teşkil edecek eğitim tekniklerinin öğretilmesinde, bu okul modeline verilen görevler olmuştur (West ve Gadsden, 1973). Bu okul modelinin bazı ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkelerin öğrenci merkezli eğitim şartlarınauygun olması gerekmektedir. 21. yüzyıl sürecinde ülkemizin çağdaş insan modeline uygun olacak profil hazırlaması amaçlanmıştır. Bu okul modeli ile okulların fiziki yeterlikleri, yönetim biçimi, rehberlik hizmetleri, ileri teknolojinin uygulanması, teftiş edilme yöntemi ve okul kaynaklarının kullanım şekli, okulun çevre ve aile ile olan iletişimi gibi görüşler önemli olmuştur (Toptaş, 2004). Yönetim açısından bakıldığında ise, merkezi yönetim yerine yerinden yönetim uygulamasının sağlanması düşünülmüştür. Eğimsel açıdan da, beklentilere cevap verebilen esnek öğretimsel programların uygulanmaya geçilmesi önemli olmuştur. Bu durumda eğitimsel anlamda sanayi kuruluşları ile beraber hareket etmek gerekli görülmüştür (Özdemir, 2007). Müfredat laboratuvar okul modelinde planlı ve sistemli olarak hareket etmek, daimi olarak gelişmeyi hedeflemek önemlidir. Böylece işbirliği ve paylaşım içinde bulunarak, bir yönetimi gerçekleştirmek amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],1999).

2.15.5. İnteraktif Okul

Bu okul modeli daha çok uzaktan eğitimin uygulandığı bir modeldir. Dersler internet aracılığı ile e-posta uygulamaları ile yapılmaktadır. Öğrencilerle sanal ortamda yapılan dersler sonucu öğrencilerin değerlendirilmesi bilgisayarda yer alan testler ile yapılmaktadır. İnteraktif okulda dersler klasik eğitim sistemindeki gibi fiziki sınıflar yerine sanal sınıflarda yapılmaktadır. Dersler öğrencinin gelişimini sağlamak için birebir yapılmaktadır (Cerit, 2001; Tutkan, 2019).

Can'a (2023) göre interaktif okul modelinde derslerde kullanılacak olan materyallerle öğretimi sağlamak için bilgisayar teknolojisinden faydalanılmaktadır. Bu eğitim modelinde aktif öğrenme gerçekleştirilip, öğrencinin aktif öğrenmesi sağlanmaktadır. Böylece öğrencinin bilişsel yönden gelişimi sağlanıp, yaratıcı taraflarının gelişmesi sağlanmaktadır. İnteraktif okulun bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğretmen bir öğretim lideridir.
- Öğrencinin aktif öğrenmesi sağlanmaktadır.
- Öğrencinin öğrenmesinde sınıfın olması veya olmaması önemli değildir.
- Burada öğrencinin nerede olursa olsun öğrenmeyi istemesi önemlidir.

İnteraktif öğrenme ile öğrencinin sosyalleşmesi sağlanıp, eğitim almaları amaçlanmaktadır. İnteraktif (etkileşici) öğrenme ile tüm öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları sağlanmaktadır. Etkileşim yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında kalmaz. Öğrencilerle olan etkileşim sonucu işbirliği, iletişim, oyun ve bilgi ortamı hep bir arada olmaktadır. Bunun sonucunda ise öğrencinin, öğretmenden almış olduğu eğitim daha üst seviyede olmaktadır (Can, 2023).

2.15.6. Erdemli Okul

Her öğrencinin kendi kendine öğrendiği bir okul modelidir. Erdemli okul modelinde her öğrencinin öğrenebileceği ve kendi kendini yönetebileceği düşünülmektedir. Bu modelde öğrencilerin, öğrenmelerine engel olan sorunlar ortaya çıkarılmaktadır. Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenme ortamları hazırlanmaktadır. Öğrencinin bulunduğu ortamlarda onurlu ve saygılı davranması üzerine odaklanılmaktadır (Tutkan, 2019). Çelik'e (2000) göre erdemli okul düşüncesinde okulun teknik yapısı kadar okulun ahlaki yapısı üzerinde de durulmaktadır. Bu okulun yöneticileri, etik liderlik özelliği göstermektedir. Yöneticinin işinde etik davranış yönüne dikkat etmesi gerekmektedir. Erdemli okulun taşıdığı bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar:

- a. Erdemli okul, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli şartlar sağlar. Okuldaki herkesin öğrenen topluluk olmasını ister.
- b. Erdemli okul, her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.
- c. Erdemli okul, onurlu bireyleri yetişmesini sağlar. Erdemli okul, öğrencilerine araştırma ortamını temin eder.
- d. Erdemli okulun paydaşları olan öğretmen, yönetici, öğrenci, veli arasında işbirliği sağlanmaktadır. Ayrıca birbirinden de ayrı şekilde güzel ve fayda sağlayacak olan durumları uygulamaya çalışır.
- e. Erdemli okul, farklılıkları kabul eder.

f. Erdemli okul, üyelerine temiz bir çevre ve güvenli bir ortam verir.

Erdemli okulda demokratik ortam bulunmaktadır. Her bireyin okulla ilgili gerekli konulara katılımı sağlanır. Etik açıdan yöneticinin erdemli olması, etik değerlere saygılı olması, okul kurallarını dikkate alması ve bu yönlerin okul kültürüne yansıtılması önemlidir. Yöneticinin etik ilkelere değer vermesi ön plandır (Tutkan, 2019). Bu okul yöneticisinin; erdemli liderlik göstermesi, cesur olması, dengeleyici olması, insani davranması, iyi niyetli olması ve adil olması gibi özellikleri bulunmaktadır (Yiğit ve Ağalday, 2020).

2.15.7. Toplam Kalite Yönetimi Okulları

Örgüt çalışanlarının kaliteli işler çıkarabilmesi için örgütte çalışan işgörenlerin kalitenin ne olduğunu bilerek çalışması gerekmektedir. Okullarda demokratik okul iklimini oluşturmak önemli olup, yöneticinin öğretmenler ve öğrenciler için gelişime açık davranış sergilemesi beklenmektedir. Bu okullarda kararlara katılım önemlidir. Öğretmen ve öğrencilerin gelişimlerini sağlaması, çalışkan ve üretkenliklerini gösterebilmesi için uygun çalışma ortamının hazırlanması gerekmektedir. Öğretmenler yönetim süreçlerinde bulunup, birbirlerine güvenerek, işbirliğinde bulunmaktadır (Schomokers ve Wilson, 1993). Toplam kalite modelinde, her paydaşın aktif katılımına önem verilmektedir. Sürekli olarak gelişime önem verilip, okul ve öğrencinin başarısı desteklenir. Yalnız bu konuda yönetim istikrarlı davranış sergilemesi önemli olmaktadır. Öğrenci ve öğretmenin gerçekçi olması, istikrarlı şekilde gelişme göstermesi ve verimli bir öğrenme duruşu göstermesi beklenmektedir (Aksu-Bilgin, 2002). Toplam kalite yönetimi okullarında, kişilerin başarılı tarafları ortaya çıkarılır. Yapılan değerlendirmelerde tek bir ölçüt yoktur. Değerlendirme sürece göre olmaktadır. Yöneticiden de uyumlu davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Korkmaz, 2002; Taş, 2000). Bu okul modelinde bilginin elde edilmesi, çoğaltılması ve uygulanması önemlidir. Eğitim kalitesi bu okulların kalitesini göstermektedir (Oral, 2005). Toplam kalite yönetimi okullarında okulların yanlış yapmaması adına amaç ve beklentiler belirlenirken, sistemlerini buna göre hazırlamaları gerekmektedir. Okul paydaşlarının tümü yönetim süreçlerine dahil edilmektedir. Bu modelde okula ait kaynakların amaca yönelik ve etkin şekilde kullanılması amaçlanmaktadır (Taş ve Aksu, 2011).

2.16. Etkili Okula İlişkin Yapılan Çalışmalar

Dünyada etkili okulla ilgili ilk çalışmalar 1960'lı yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Etkili okulla ilgili ilk çalışmayı Coleman (1966) ve Jenck's ve arkadaşları (1972) tarafından ABD'de yapılmıştır. Etkili öğrenen örgütler sonucu etkili okullar ortaya çıkmış olup, geçmişten günümüze kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Yurt dışında yapılan çalışmalar gibi ülkemizde etkili okulla ilgili yapılan çalışmalar önemli olmuştur. Türkiye'de

ise etkili okulla ilgili çalışmalara 1990'lı yıllardan itibaren rastlanmıştır. Ülkemizde etkili okulla ilgili ilk çalışmaları Balcı (1993), Şişman (1996) ve Baştape (2002) yapmıştır. Alanyazınımıza bakıldığında etkili okulla ilgili çalışmalara 2000'li yıllardan itibaren artış olduğu gözlenmiştir. Etkili okulla yapılan araştırmalar resmi ve özel okullar, üniversiteler hakkında yapılmıştır. Araştırmalar için nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri ile yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Ulusal literatüre bakıldığında etkili okulla ilgili yapılan çalışmaların tümü eğitim alanı üzerine yapılmıştır.

2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Balcı'nın (1993) araştırması Türkiye'deki ilköğretim okullarında yapılmış olup, okulların etkili okul olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, etkili okulla ilgili çalışmalara karşı kişileri özendirmek, ülkemizdeki okulların etkili okul durumlarını belirlemektir. Araştırmaya Türkiye'de farklı şehirlerde görevli müfettiş adayı olan 120 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin görevli oldukları okulların, etkili okul özellikleri belirlenmek istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Balcı'nın (1993) geliştirmiş olduğu "Etkili Okul Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın deseni için tarama modeli uygulanmıştır. Bulguların sonucuna göre; yöneticilerin öğretimsel görevlerinden çok yönetsel görevlerine önem verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler boyutu bulgularına göre öğretmenlerin davranışları etkili okulda istenilenlerle yakın özellikte bulgulanmıştır. Okul ortamı ve öğrenciler boyutlarında ise, okulda etkili okul ortamı olduğu, öğrencilerin bu ortamda öğrenmelerini sağladıkları belirlenmiştir. Veli boyutunda ise, etkili okulun istediği veli durumu olmadığı, velilerin katılımı ve dayanışmasına gerek duyulduğu saptanmıştır.

Şişman'ın (1996) yapmış olduğu araştırma etkili okul yönetimidir. Araştırma Eskişehir ilinde yapılmıştır. Burada belirlenen okulların etkili okul olma durumları incelenmiştir. Araştırmada bazı sorulara cevap aranmıştır. Bunlar: Öğretmen algılarına göre, Eskişehir ili içinde bulunan ilkokullar; yönetici, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne derecede sahip oldukları incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, tarama modeline göre yapılmıştır. Veri toplama için ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise, ilkokullarda etkili okul boyutları açısından en etkilisi yönetici boyutu olduğu saptanmıştır. Ardından en yüksek boyutlar ise sırasıyla şunlardır; okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutları gelmektedir. En az etkili olan boyut ise öğrenci boyutu olarak belirlenmiştir. Diğer en az etkili olan boyutlar ise; okul çevresi ve veliler boyutu gelmektedir. Araştırmada okul etkililiğini tespit etmek için öğretmen görüşleri alınmış olup, bulgular bu boyut üzerinden incelenmiştir.

Demirtaş'ın (1997) araştırmasının amacı, etkili yöneticinin davranışlarını gerçekleştirme düzeyini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada yöneticilerin yönetsel süreçleri olan karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkilme, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerinden bahsedilmiştir. Ayrıca yöneticilerin rollerini de belirleyen işlevsel süreçler; öğrenci işleri, personel işleri, öğretim işleri, eğitim işleri ve okul işletmesi olarak belirlenmiştir.

Yenipinar'ın (1998) araştırması nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın anketi için Bolu İlinde bulunan merkez ilçelerinde görevli 34 okul yöneticisi ve 202 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonucuna göre, yöneticilerin teknik, insani ve kavramsal becerilerinin genellikle etkili olduğu bulgulanmıştır. Okul yöneticileri, yönetici ve öğretmen algıları açısından genellikle etkili olarak algılandıkları tespit edilmiştir.

Çelikten'in (1999) araştırmasında etkili okul olarak belirlenen okulların özellikleri, etkili okul ve yöneticinin karar alma yöntemleri arasındaki ilişki, yöneticinin, çalışanlarına ne kadar yetki verdiği araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kaysei İli, Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde yer alan sekiz genel lise oluşturmaktadır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile yapılmış olup, araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma için altı soru hazırlanmış ve sekiz okul yöneticisiyle de mülakat yapılmıştır. Araştırmanın sonucu ise, etkili okul kendiliğinden, emek harcamadan ortaya çıkmamaktadır. Etkili okulun temel yapı taşı yöneticidir. Etkili okulda karar verme sürecinde yöneticinin etkisi oldukça fazladır. Yöneticinin sadece karar vermesi önemli değildir. Ayrıca kararları uygulaması ve kontrol etmesi de gerekmektedir.

Uğurlu'nun (2000) araştırmasının amacı, etkili okulu diğer okullardan farklı kılan örgüt içi özelliklerin belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticisi okulda eşgüdümü sağlar böylece öğretimin değerlendirilmesi ve programın geliştirilmesini sağlar. Öğretmenlere rehberlik yaparak öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirmesini sağlar. Paylaşılacak ortak vizyon hazırlar, etkili kaynak kullanımını yönetir, öğrencilerin gelişimini sağlar, iki taraflı iletişimin kurulmasını sağlar, okulun ve örgüt çalışanlarının amaçlarını bir bütün olarak gerçekleştirmesini sağladığı bulgulanmıştır.

Yavuz'un (2001) araştırması okul merkezli yönetim süreci ile ilgilidir. Araştırmanın amacı, lisede görevli yönetici ve öğretmenlerin yerinden ve merkezi yönetim becerilerinin, karar verme sürecindeki etkilerini saptamaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde görevli 4165 öğretmen, 91 yönetici ve 250 yönetici yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini

ise, yöneticilerin hepsi ve öğretmenlerin de %10'u oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçeği 25'i yerinden yönetim yaklaşımı, %21'i merkezden yönetim yaklaşımını içeren “Yerinden Yönetim Ölçeği” ve “Karara Katılım Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, lise yöneticisi ve öğretmenleri okulda yerinden yönetim yaklaşımını yüksek düzeyde, lise yöneticileri merkezden yönetim yaklaşımını orta düzeyde, lise öğretmenleri az düzeyde önemli bulmuştur. Ayrıca lise yöneticileri ile lise öğretmenleri yerinden yönetim yaklaşımının alt boyutlarında olan yapı, üyeler, öğretim ve demokratiklik” alt boyutlarını yüksek düzeyde önemli olarak belirlenmiştir.

Baştepe'nin (2002) araştırması Malatya il merkezinde ve ilçelerinde bulunan normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında bulunan yönetici, öğretmen ve 8. sınıf öğrencilerinin okul etkililik algılarını araştırma ve bu iki farklı okulun etkililik düzeylerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmaya bu okullarda bulunan 110 yönetici ve yönetici yardımcısı, 240 öğretmen ve 350 tane 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Baştepe'nin (2002) geliştirdiği ölçek ile toplanmıştır. Araştırma bulguları sonucu; normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarında en etkili boyut yönetici boyutu olup, sırayla diğer boyutlar ise öğretmenler, öğrenciler, okul iklimi, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veli ve çevre ile okulun fiziksel boyutunun geldiği tespit edilmiştir. Tüm boyutlarda normal eğitim yapan ilköğretim okullarının okul etkililiğinin taşımali eğitim yapan ilköğretim okullarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yöneticilerin “yönetici”, “öğrenciler”, “eğitim-öğretim süreci”, “veli ve çevre” ve “okulun fiziksel durumu” boyutlarında okul etkililik algıları öğretmenlerden daha yüksek olup, ayrıca öğretmenlerin “öğretmenler” boyutundaki okul etkililik algılarının ise yöneticilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yalçinkaya'nın (2004) araştırmasının amacı, okul yönetici adaylarının okulda yönetime dair görüşlerini saptamak olmuştur. Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılan yönetici yetiştirme programına 132 yönetici adayı oluşturmaktadır. Araştırma betimsel olarak desenlenmiştir. Çalışmada “Okul Merkezli Yönetim” adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çoğu okul merkezli yönetim sürecine yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat okul merkezli yönetim uygulaması için stratejik yönetim süreci ölçütlerinden stratejik plan, okul gelişim planı, vizyon ve misyonun, ilköğretim ve genel liselerde çok yer almadığı saptanmıştır.

Oral'ın (2005) araştırması Batman ilinde bulunan, merkez ilçelerde yer alan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmen algılarına ilişkin yönetici, öğretmen, okul ortamı (kültür), veliler (çevre) boyutları açısından etkililiğin nasıl gerçekleştirileceği

araştırılmıştır. Ayrıca idari ve yönetim boyutundaki algılarının mezun olunan eğitim kurumu, kıdem, cinsiyet, çalışılan okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre aralarında anlamlı farkın olup olmadığı saptanamamıştır. Araştırma “betimleme-anket” yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2003-2004 öğretim yılında Batman il merkezinde 35 resmi, 3'ü özel ilköğretimlerde görevli 1676 yönetici ve öğretmen; yönetimlerini ise 82 yönetici ve 635 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesi için etkili okul anketi kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürü, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler boyutları sırasına göre en yüksekten en düşüğe doğru belirtilen algılara göre verilmiştir. Yöneticiler daha çok öğrenci başarısı üzerinde durmuştur. Okuldaki eğitim araç-gereç eksikliğine değinilmiş olup, öğrencilerin kendilerini düzenli şekilde değerlendirme düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Veli boyutunda velilerin, okulların kendilerinden beklentileri konusunda algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okullarının tüm boyutlarında etkili okul olma düzeyleri orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yelok'un (2006) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre etkili okula yönelik görüşlerin belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma, Ankara İli merkez ilçelerinde yapılmış olup, araştırmaya 36 genel lisede görevli 563 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğretimsel görevlerini ikinci planda tuttuğu, ilk planda yönetsel görevlerini öne aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki anlamda sorumluluklarını yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Fakat öğretmenlerin, kendilerinin ve öğrencilerinin geliştirilmesi için fazladan zaman ayıramadıkları saptanmıştır. Okul ve veli ilişkisinde sorunun bulunmadığı, okulun fiziki şartlarının iyi olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın (2006) araştırması Düzce İli merkezi ilçelerinde yer alan 26 ilköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya bu okullarda görevli 48 okul yöneticisi ve 589 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul çevresi ve veli boyutlarının etkili okul olma özelliklerinin saptanmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre yönetici ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, en etkili boyut yönetici boyutu bulunmuştur. En düşük etkili boyut ise, öğrenci, okul çevresi ve veli boyutu olduğu saptanmıştır.

Akan (2007) araştırmasını Erzurum'daki ilköğretim okullarında yapmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı, bu okullarda görevli olan yönetici ve öğretmen algıları doğrultusunda yönetici, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okul olma düzeylerini

saptamaktır. Araştırmanın evreni, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı, Erzurum il merkezinde bulunan ilçeleri, beldeleri ve köylerinde yer alan ilköğretim okullarında görevli olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 155 okul yöneticisi, 616 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre en etkili boyut okul yöneticisi, en az etkili boyut okul çevresi ve veli boyutu olmuştur. Bunlardan öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul çevresi ve veli boyutlarında anlamlı farklılıklar bulgulanmamıştır. Okul yöneticisi, okul kültürü ve ortamı boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Okul yöneticileri, cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenine göre farklı düşündükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticileri, mesleki kıdem ve görev yerleri değişkenine göre farklı düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler, cinsiyet ve branş değişkenine göre farklı düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve görev yerleri değişkenine göre farklı düşündükleri tespit edilmiştir.

Akbal'ın (2008) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile etkili okulun oluşmasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde bulunan Büyükçekmece'de yer alan ilköğretim okullarının yöneticileri ve öğretmenlerinin katılımından oluşmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul etkililiği ile yöneticilerin insanlara yönelik sıcak ilgi duyarım, kendime ve diğer insanlara karşı zararlı olmadan samimi şekilde davranırım, birisini anlamak için sakin şekilde konuşurum, iletişim içinde olduğum kişiler tarafından anlaşıldığımı düşünürüm gibi özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Çiftçi'nin (2009) araştırmasının amacı, ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin etkili okul yöneticisi algılarını saptamak, etkili okul yöneticisinin göstermesi zorunlu liderlik davranışlarını belirlemek olmuştur. Araştırma bir alan çalışmasıdır. Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Eyüp İlçesinde bulunan İlköğretim okullarında görevli 1070 öğretmenden rastgele seçilen 318 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yönetimi ile yapılmıştır. Bulguların sonucuna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaş, hizmet süresi ile etkili okul yöneticisi algılamaları arasında kısmen farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkili okul yöneticisinin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışı sergilemesi gerektiği, öğretmenler tarafından klasik liderliğin kabul edilmediği belirlenmiştir.

Karadağ'ın (2010) araştırmasının amacı, Türkiye'deki okul yöneticilerinin, etkili okulun olması için gerekli şartların sağlanmasında bulunan, okul merkezli yönetim sürecinin gerektirdiği yönetsel yeterliklere sahip olma durumları ile okul yöneticilerinin mevcut

yönetim sisteminin işlevselliğine ait görüşlerini araştırmak olmuştur. Araştırma 2008 ve 2009 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman ilinde bulunan 20 ilköğretim okul yöneticisi ile yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yönetmi ile yapılmış olup, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara göre, Türk Eğitim Sisteminin kendi yönetsel sorunlarını çözemeyeceği ve okul yöneticilerinin var olan sistemi gerekli şekilde işlevsel bulmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin, okul merkezli yönetim süreci için gerekli olan eğitsel liderlik, vizyoner liderlik ve bütçe yönetimi gibi konularda yeterli olmadıkları bulgulanmıştır.

Şahin-Dinçsoy'un (2011) araştırmasının amacı, ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini araştırmak olmuştur. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı, Afyonkarahisar ilinde bulunan 240 ortaöğretim öğretmenin ve 48 yöneticinin toplamda 288 kişinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmada Şişman'ın (1996) geliştirdiği "Etkili Okul Anket"i kullanılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim kurumlarının etkili okul olmasında okul yöneticilerinin kültürel liderlik algılarında, branş, okul türü değişkeninin etkili olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet, görev türü, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin etkili faktörler olduğu bulgulanmıştır.

Tunçel'in (2013) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre okulların etkililik düzeyi ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanmasıdır. Araştırma için korelasyon türü ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, "Etkili Okul Anketi" kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Kayseri ili merkez ilçelerinde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin beraber eğitim aldıkları okullarda görevli öğretmenlerin katılımından oluşmaktadır. Ankete 694 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, etkili okul ve okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Branş, öğretmenlikte geçen hizmet süresi, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, okulların etkililik düzeyi ile okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Günel'in (2014) araştırmasının amacı, ortaokulda bulunan öğrencilerin okullarına yönelik algılarını etkili okul boyutları etrafında belirlemek, bu boyutlara dair öğretmen algılarının öğrenci başarısını yordama gücünü belirlemektir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ve okulda hesap verebilirlik konusunda algılarını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Trabzon ilinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 19 ortaokulun öğrencileri, yöneticileri ve

öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen algılarına göre etkili okul boyutlarından en etkili olan öğretimsel liderlik alt boyutu olup, güvenli ve düzenli alt boyutu ise en az etkili olarak saptanmıştır.

Akkuş'un (2015) araştırmasının amacı, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde yer alan ilkokullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin algılarına yönelik yönetici, öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veli boyutlarında etkili okul olma durumuna sahip olma düzeylerini saptamaktır. Araştırma literatür taraması ve alan araştırması yöntemleri ile yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlere anket uygulanmış olup, survey yöntem tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Gaziantep ili, Şahinbey ilçesinde yer alan ilkokullarda görevli okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ise, 43 okul yöneticisi ve 241 öğretmen oluşturmıştır. Araştırma bulgularına göre, en etkili boyut okul yöneticisi boyutu olup, en az etkili boyut ise okul çevresi ve veli boyutu olarak belirlenmiştir.

Abdurrezzak'ın (2015) araştırmasının amacı, etkili okul ve okul liderliği ilişkisine yönelik, öğretmen algıları ve okul liderliği davranış ve uygulamalarının etkili okul üzerindeki etkisini öğretmen görüşlerine yönelik belirlemektir. Araştırma karma araştırma yöntemi ile yapılmış olup, betimsel bir araştırma olmuştur. Araştırmanın nicel boyutu için ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır, nitel boyutu için durum deseni uygulanmıştır. Nicel boyutunu oluşturan çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, Erzincan il merkezinde ve merkez köyleri ile beldelerde bulunan 33 ortaokulda çalışan 580 öğretmenden oluşmuştur. Nitel çalışma grubu ise, maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 21 öğretmenden oluşmuştur. Nicel araştırma için ölçek kullanılmış olup, nitel araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel boyut bulguları; öğretmen görüşlerine göre etkili okul algıları yüksek düzeyde belirlenmiştir. Etkili okul yöneticiler, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci, öğrenciler alt boyutlarına ait algıları yüksek, okul çevresi ve veliler alt boyutlarına ait algıları orta düzeyde belirlenmiştir. Öğretmenlerin etkili okul algıları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişmemiştir. Öğretmen görüşlerine göre etkili okulun varlığı %46 okul yöneticisi davranışlarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmayı destekleyen nitel bulgulara göre, öğretmenler etkili okul yaratılmasında, okul yöneticisinin etkisinin çok büyük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre, etkili okulu, eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin yer aldığı okul olarak tanımlanmıştır. Etkili okul olmada yöneticinin büyük rolü olduğu görüşü bulgulanmıştır. Ayrıca okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulların etkili okul olabilmesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akçay-Güngör'ün (2018) araştırmasının amacı, kamu ortaokullarının etkili okul özellikleri göstermesinin, yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile açıklanıp açıklanamayacağını belirlemek, öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkinin etkilerini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma tabakalı örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme İzmir ilinde bulunan Konak, Bayraklı, Tire ilçelerinde görevli 721 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Dönüşümsel liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında ise doğrudan ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasında, dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Koç'un (2019) araştırmasının amacı, proje okullarının yapısal ve yönetsel özelliklerinin etkili okul oluşturmada yaptığı etki ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına yaptığı etkiyi saptamaktır. Araştırmada karma araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için ölçek ve anket formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, İstanbul'da bulunan proje kapsamında yer alan 15 Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Proje kapsamında bulunmayan 9 Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak toplamda 24 okul oluşturmuştur. Nicel bölümde 603, nitel bölümde 37 yönetici ve öğretmen katılım göstermiştir. Araştırma sonucuna göre, proje okulunun yönetici, öğretmen, okul ortamı ve tüm boyutlarda proje kapsamında olmayan okullara göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiğini arttıran etkisi fazla olan faktörler olarak proje okulunun etkili okul imajı, öğretmenlerde iş tatmini, mesleki gelişim fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Proje okul yöneticisinin kendisine ait takım kurması ve takım çalışmasına değer verdiği saptanmıştır.

Eren'in (2020) araştırmasının amacı, devlet ilkokullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik ile etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma için 21 devlet ilkokulunda görevli olan 442 öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışları ile etkili okul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gulgulanmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları öğretmenlerin etkili okul algılarını yüksek düzeyde yordamakta olduğu belirlenmiştir. Öğretim liderliği davranışları, okul etkililiğinde %58 olarak belirlenmiştir.

Dağ'ın (2021) araştırmasının amacı, öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma

yöntemi ile yapılmış olup, ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, Erzurum il merkezinde görevli olan 1924 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme 658 öğretmenin basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmada “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin etkili okul algıları yüksek düzey olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili okul algılarında cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık saptanmamıştır; medeni duruma göre, evli öğretmenlerin lehine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sonuç olarak, duygusal emek alt boyutlarının, öğretmenlerin etkili okul algılarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Çeliker’in (2021) araştırmasının amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel bağlılık ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin tespittir. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, Kahramanmaraş ili, Türkoğlu ilçesinde görevli 834 öğretmenden oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 327 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın verileri için “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarında cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yaş, medeni durum, okul türü, mesleki hizmet süresi ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve etkili okula ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiş olup, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

İmalı’nın (2022) araştırmasının amacı, stratejik liderlik ile etkili okul arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun aracı rolünü araştırılması olmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, Kahramanmaraş ili Onikişubat, Dulkadiroğlu ve Türkoğlu ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim ve ortaokullarında görevli öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleme için ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygulanarak 526 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları eğitim durumu, çalışılan okul kademesi, mesleki kıdem ve okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir; okuldaki hizmet süresine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Stratejik liderlik ile etkili okul arasındaki ilişkide öğretmen motivasyonunun kısmi aracılık etkisinin olduğu saptanmıştır.

Yaman’ın (2022) araştırmasının amacı, ilköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022

eğitim-öğretim yılı, İzmir ili Torbalı ilçesinde çalışan 1352 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleme ise, oranlı küme örnekleme yöntemi ile 313 öğretmen katılımdan oluşmuştur. Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; mesleki kıdem, okuldaki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliği algıları ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde ve yüksek seviyede ilişkinin olduğu; kolektif öğretmen yeterliğinin etkili okulun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Battal'ın (2022) araştırmasının amacı, okullardaki stratejik planlama uygulamalarının etkili okul özelliği kazandırmadaki rolüne ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış olup, bütüncül çoklu durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde merkezi sınav puanı ile öğrenci kabul eden, taban yüzdeliği %10 olan okullardan seçilmiş 6 yönetici, 9 yönetici yardımcısı ve stratejik plan takımında görevli 9 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi için de içerik analizi yapılmıştır. Verilerin ikinci aşaması için de, okulların stratejik planlarına ilişkin doküman incelemesi yapılmıştır; verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; etkili okul boyutlarından, yönetici, öğretmen, öğrenci, öğretim süreci ve program boyutları ile diğer boyutları kapsadığı, okul kültürü ve ortamı boyutu stratejik planın uygulanmasında öne çıkan etkili okul boyutlarından olmuştur. Veli ve çevre boyutunun etkili boyut olmadığı tespit edilmiştir.

Dursun'un (2023) araştırmasının amacı, öğretmen algılarına göre etkili okul ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen motivasyonu ve öğretmen sınıf liderliğiyle ilişkisini incelemektir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma Ankara merkez ilçesinde 501 öğretmenin katılımı ile sağlanmıştır. Katılım sağlayanların cinsiyet, yaş ve kıdemine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Fakat sınavla öğrenci alan okullar ile ortalamaya göre öğrenci alan okullar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Özkan'ın (2023) araştırması Kayseri'de proje okulu olan ve olmayan okullarda yapılmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre yönetici, öğretmen, öğrenci, okul ortamı, eğitim-öğretim süreci ve veli alt boyutları araştırılmış ve etkili okul düzeyi incelenmiştir. Araştırma karma araştırma modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bu okullarda görevli olan öğretmenlerin katılımından oluşmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, proje okul türünün daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kurt (2024) araştırması, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını izleme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini

incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evreninin 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Karabük ilinde yer alan kamu liselerinde görevli 10 katılımcıdan oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma için içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırma için ayrıca nitel araştırma yaklaşımı olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen liderliği davranışları ve mesleki anlamda gelişimin okul gelişimi üzerinde pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf içi ve okul genelinde önemli olduğu, bu liderlik davranışlarının okul kültürü için pozitif yönde ve işbirlikçi olma durumuna getirdiği bulgulanmıştır. Bunun yanında lider öğretmenlerin mesleki gelişime daha açık olduğu, bilgi ve beceri açısından daha yetenekli olduğu, öğretim yöntemlerini uygulama ve öğrenci ilişkilerinde daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Öğretmenin liderliği ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirdikleri ve mesleki anlamdaki becerileri sayesinde etkili öğrenme ortamları yaratmaktadır. Katılımcılara göre öğretmen liderliğinin okul kültürü ve öğrencilerin gelişimleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular sonucuna göre, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve okul etkililiği üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Türküm'ün (2025) araştırmasının amacı, Kocaeli'nin Körfez ilçesinde bulunan okul yöneticileri ve öğretmen algılarına göre etkili okul yönetiminin karşılaştığı engelleri ve bu engellere yönelik çözüm önerilerini araştırmaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya 140 katılımcı katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, mesleki kıdem, pozisyon ve eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Örnek olarak erkek katılımcılar bazı alt boyutlarda daha yüksek puan alırken, kadın katılımcılar diğer alt boyutlarda daha yüksek puan almışlardır. Bu sonuçlara göre katılımcı algıları yönünde etkili okula yönelik engeller için bazı çözüm önerilerinin getirilebileceği belirlenmiştir.

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brookover ve Lezotte'nin (1979) araştırması etkili okulla ilgili olan ilk araştırma örneğidir. Araştırma, Michigan'da sekiz ilkokulda yapılmıştır. Veriler, anketler ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma için başarı seviyesi yüksek okullarla başarı seviyesi düşük okulların karşılaştırılması yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucu ise, öğrencilere temel yazma ve okuma becerilerinin verilmesi, öğrencilere belirtilen amaçlara uygun şekilde becerilerin kazandırılması, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik yüksek düzeyde beklentilerin içinde olunması, okumaya daha fazla zamanın verilmesi, okul yöneticiliği için öğretimsel liderlik özelliğine sahip olunması, sorumluluğu taşıyacak öğretmenlerin bulunması, velilerle etkili ilişkinin kurulması, öğretmenlerin eğitimsel becerilerinin

gelişmesi gibi sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenci başarısının arttığı okullarda akademik beklentiler, öğrenme zamanı, görev yönetimi ve öğrenci katılımının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, bu okullarda daha az disiplin sorunu yaşandığı ve öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Mortimore ve Sammons'un (1987) araştırması Londra'da 50 ilkokulda yapılmış olup, araştırma dört yıl boyunca sürmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı okullar arasında karşılaştırmalar yapıp, etkili olan ve olmayan okulların karşılaştırılmasının yapılması olmuştur. Bununla ilgili on iki temel faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar; okul yöneticisinin amaca uygun liderlik yapması, yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin katılımını sağlamak, öğretmenler arasında ahenk sağlamak, modern ve aydın bir öğretimi sağlamak, etkili bir şekilde yapılandırılmış okul, okulda bulunanlar arasında başarılı iletişimi sağlamak, veli katılımını sağlamak, ılımlı bir okul iklimi yaratmak, öğrenci gelişimini takip etmek olarak belirtilmiştir.

Smith'in (1994) araştırma konusunda öğretmenler, öğrenciler ve veliler yer almıştır. Ailelerin okulu ziyaret etmelerinden, okul-aile işbirliğinin öneminden bahsedilmiştir. Araştırmanın amacı, ailelerin okula ziyaret etmeleri ve öğretmenlerle iletişim içinde olup, öğrencilerin durumları hakkında bilgi edinmektir. Araştırma çeşitli literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ise, velilerin okulla ilişkisinin iyi olması sonucu öğrencinin akademik başarısının ve disiplininin daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin davranışlarına yönelik olumlu gelişmelerin olduğu belirlenmiştir.

Zigarelli'nin (1996) araştırmasına göre etkili okulun altı özelliğinden bahsetmiştir. Bu her altı özelliğin hepsi öğrenci başarısı üzerinedir. Bu altı özellik; nitelikli öğretmen seçmek, öğretmen katılımını ve memniyeti sağlamak, okul yöneticisinin liderlik özelliği, okul kültürü, okul yönetiminin olumlu ilişkileri ve veli katılımıdır. Ulusal Eğitim Boylamsal Çalışmalarından 1988, 1990 ve 1992 yıllarına ait araştırmanın analiz verileri alınmıştır. Araştırma farklı literatür taraması ile yapılmıştır. Bu çalışmanın arka planında Coleman vd. tarafından yapılan çalışma bulunmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, okulda etkili dersin temelinde okul kültürünün önemi belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerinde kültür derslerinin önemli olduğu saptanmıştır. Okuldaki ders saatinin uzunluğundan çok öğrencinin okulda kalma saatinin uzunluğunun daha önemli olduğu bulgulanmıştır.

Cheng ve Wong'un (1996) araştırmasının amacı, Doğu Asya'da bulunan okulların etkili okul olma özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmada Doğu Asya kültürünün ana boyutları tartışılmıştır. Bu boyutlar, birey-topluluk boyutu, çaba-yetenek ikililiği boyutu ve analizlerdeki bütünsel-analitik kalite boyutudur. Bu boyutların araştırılması ve okul yönetimine imkan tanınması araştırmanın konusu olmuştur. Araştırma çeşitli literatür tarama

yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Doğu Asya eğitim sisteminin önündeki iki büyük sorunun çözülmesinden bahsedilmiştir. Bu sorunlar, eğitim sistemlerinin geleneksel eğitim sisteminin izlerini sürmesi ve belirtilen geleneksel kültürel boyutların benimsenmesidir. Bu yerleşmiş eski sistemin yerine gelecek yeni bir eğitim sisteminin varlığından söz edilmiştir.

Townsend'ın (1997) araştırmasının amacı, ABD ve Avustralya'da bulunan okulların etkili okul özelliklerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma, Avustralya'da, Melborn'da bulunan Victoria'daki okullardan rastgele örneklem yoluyla yapılmıştır. ABD'de bulunan okullar için de alınan örneklem sonucu ABD'den 573, Avustralya'dan 427 yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerden toplamda 1000 katılımcı yer almıştır. Araştırmada ilkokul ve ortaokullar bulunmuştur. Araştırmanın verileri yapılan anket sonucu toplanmıştır. Anketin yapılmasının nedeni, okulların etkili okul olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın sonucunda etkili okulla ilgili ortaya çıkan özellikler; amaç ve politikaların net olması, akademik ve yönetsel açıdan liderlik, kendisini geliştirmiş ve okula aitlik hisseden okul kadrosunun olması, gelişmeye istekli okul kadrosunun bulunması, üst düzey beklentiler, akademik yoğunluğa uygun okul programının hazırlanması, görev için verilen zaman, öğrencinin akademik başarısı için rehberlik edilmesi, öğrenmeye engel nedenlerin saptanması, ılımlı okul iklimi, okul ve veli işbirliği, okula yönelik karar verilmesi, okul için geliştirilen planlarda öğretmen katılımının sağlanması, üst düzey eğitimcilerden desteğin görülmesi, pozitif yönde motivasyonun sağlanması, öğrencilerin sorumluluk alması için öğrenci katılımının sağlanmasıdır. Araştırmanın sonucuna göre, Avustralya ve ABD'de etkili okulla ilgili algıların aynı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada daha çok öğretmenin niteliğine önem verildiği bulgulanmıştır. Avustralya'lı katılımcılar, bireyler ve okul süreçleri üzerinde dururken, ABD'li katılımcılar daha çok öğrenci çıktıları üzerinde durduğu belirlenmiştir.

Taylor vd.'nin (2000) araştırmasının amacı, öğle yemeği desteği alan orta ve yüksek sayıda öğrenciye sahip okullarda, ilköğretim düzeyinde okuma başarısıyla ilişkili okul ve sınıf faktörlerinin araştırılmasıdır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. ABD'deki 14 okul ve K-3 sınıflarının her birinden 2 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Sınıf başına 2 düşük ve 2 orta düzeyde konuya hakim görevli bulundurulmuş olup, doğru okuma, akıcılık ve anlama ölçümleri açısından ayrı ayrı testler yapılmıştır. Öğretmenler bir saatlik okuma eğitimi sırasında eğitilmiş gözlemciler tarafından 5 kez gözlemlenip, yazılı bir anket yapılmıştır. Okuma ve dil sanatı etkinliklerin kaydı yapılmıştır. Her okul, ilkokul sınıflarındaki okuma başarısının çeşitli ölçümlerine göre en fazla, orta derecede veya en az etkili olarak belirlenmiştir. Okul ve öğretmen faktörlerinin birleşiminin etkili okullarda

önemli olduğu tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı olan okul faktörleri arasında ebeveynlerle güçlü bağlantıların bulunması, öğrenci gelişiminin sistematik olarak değerlendirilmesi, güçlü iletişim ve işbirliğinin kurulması belirlenmiştir. Erken okumaya dair okuma eğitiminin verilmesine yönelik işbirlikçi bir model, etkili okulların ayırt edici özelliği olarak belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı öğretmen faktörleri arasında küçük grup eğitiminde harcanan zaman, bağımsız okumada harcanan zaman, yüksek düzeyde öğrencinin görev davranışı ve güçlü aile iletişimi yer almıştır. Etkili okullardaki öğretmenlerin çoğu, açık ses bilgisi eğitimini, öğrencilere ses bilimini günlük okumalarına uygulamak için stratejiler öğrettikleri bunu koçlukla destekledikleri saptanmıştır. Ayrıca, etkili okullardaki öğretmenlerin çoğu, metin tartışmalarında yüksek düzeyde sorular sormuş ve öğretmenlerin, öğrencilerden okuduklarına karşılık cevap almak için yazmalarını isteme olasılığı daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada etkili okulların hepsinde okumanın hem okul hem de sınıf düzeyinde açıkça bir öncelik olduğu belirlenmiştir.

Wong'un (2003) araştırmasının amacı, okul merkezli yönetim süreçlerinde liderlik stillerinin belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okul yöneticilerinin eğitsel liderlik özellikleri taşımaları gerektiği, örgütsel liderlik için okulda bulunan bireylerin gelişimlerinin sağlanması, stratejik liderlikleri için yapılacak olan işlerin önem durumuna göre sıraya konulması, kültürel liderlikleri için gelişmiş değerlere sahip olunması, örgütsel liderlik için okul paydaşları tarafından kendilerini eleştirme özelliklerini sağlamaları gerektiği belirlenmiştir.

Sular vd.'nin (2003) araştırmasının amacı, öğrenci başarısında etkili olan yönetici sorumluluğu ve davranışını belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Yönetici sorumluluğu için 21 madde, yönetici davranışı içinde 66 madde hazırlanmıştır. Burada amaç yöneticinin önemini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticinin sorumluluk ve davranışlarının öğrencinin başarısının artmasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Halawah'ın (2005) araştırmasının amacı, lise yöneticilerinin etkili iletişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Okul iklimini ve yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim etkinliğini ölçmek için iki araç kullanılmıştır. Araştırma için nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcılar BAE'nin Abu Dabi Bölgesi'nden 555 öğrenci (293 erkek ve 262 kadın) ve 208 öğretmenden (107 erkek ve 208 kadın) oluşmuştur. Sonuç olarak, okul ikliminin, müdürün iletişim etkinliği ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlenmiştir. Okul müdürü ile öğretmenleri arasında etkili iletişimin olduğu okullarda okul ikliminin daha iyi olması beklendiği belirtilmiştir. Ayrıca okulların, müdürlerinin iletişim etkililiği, gerektiği güvenlik, bakım ve öğretim yönetimi konusundaki iklimleri açısından

farklı olduğu bulgulanmıştır. Kız okullarının güvenlik ve bakım, öğrenci davranış değerleri, öğrenci-akran ilişkileri ve öğretim yönetimi konularındaki avantajları açısından da erkekler ve kadınlar arasında önemli farklılıklar bulgulanmıştır. Öte yandan erkek okullarında müdür ve öğretmenler arasındaki iletişimin kız okullarına göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Malasa (2007) araştırmasını 2006 yılında Solomon'da bulunan adalarda yapmıştır. Araştırmanitel araştırma yöntemi yoluyla görüşme tekniği ve alanyazın taraması ile yapmış olup, etkili yöneticinin gelişmesini engelleyen nedenleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma verileri beş müdürle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi beş katılımcıdan oluşmuştur. Bunlar, iki eyalette bulunan devlet ortaokulları ve kıdemli devlet ortaokullarını temsil eden beş okuldan seçilmiş Honiara Belediye Konseyidir. Araştırmanın bulgularına göre etkili okul liderliğini engelleyen çeşitli faktörleri belirlenmiştir. Bunlar;profesyonel açıdan mesleki eğitimin olmaması, çalışma koşullarının iyi olmaması, öğretmen uygulamalarının nitelsiz olması, zayıf okul uygulamaları ve yönetim yapısının olması, politik, kültürel anlamda ve ayrıca okul-çevre ilişkilerinin gerektiği gibi olmamasıdır.

Krüger vd.'nin (2007) araştırmasının amacı, eğitimsel politika desteklerinin ve etkilerinin incelenmesi, yöneticilerin politikalara müdahalesi ve sonucun değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada okul yöneticisinin etkililiği, okulun büyüklüğü, yönetici yaşı, kadın öğretmen oranı, genç öğretmen oranı, okul bölgesi gibi değişkenler önemli olmuştur. Bu değişkenlere bakıldığında, öğretim liderliğinin ve stratejik eğitim liderinin öğrenci çıktılarını ve bağlı değişkenleri ciddi şekilde etkilemediği belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin, okul kültürü ve iklimi üzerinde zayıf etkisinin olduğu saptanmıştır. Okul yöneticisinin, okul vizyonu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Eğitimsel liderliğin, okulla ilgili faktörlerle karşılıklı olarak ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Son olarak, müdür vizyonunun kendi eğitimsel liderliği üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Povich'in (2008) araştırmasının amacı, okul merkezli yönetim stratejisinin, okul müdürlerinin rolleri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya sekiz ilkolul yöneticisi ve bir bölge danışmanı katılmıştır. Aratırmanın verileri analiz edildiğinde okul merkezli yönetimde bulunan okul yöneticilerinin eğitsel liderlik ve finansman yönetimi konularında görevlerindeki sorumlulukların arttığı ve bu alan üzerinde olan yeterliliklerinin de artması gerektiği saptanmıştır.

Robinson vd.' (2008) araştırması ABD, Kanada, İngiltere, Hong-Kong, İsrail, Hollanda, Singapur ve Yeni Zelanda'da yapılmıştır. Araştırma için 27 makale için meta-analiz yöntemi uygulanmıştır. Birinci meta-analiz çalışması bu araştırmalardan 22 tanesini

içermiş olup, öğrenci çıktıları için dönüşümcü liderlik ve öğretimsel liderliğin etkileri karşılıklı olacak şekilde değerlendirilmiştir. İkinci meta-analiz çalışması dolaylı liderlik uygulamalarının öğrenci çıktıları üzerine etkilerini içermiş olup, yapılan araştırmaların beşini içermektedir. Araştırmanın sonuçları ise, amaçlar ve beklentiler yaratmanın öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkinin yarattığı belirlenmiştir. Stratejik kaynak kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci başarısı üzerinde öğretim ve ders programlarını planlama, koordinasyon ve değerlendirmenin etkili olduğu saptanmıştır. Öğrencinin başarısı üzerinde öğretmenin öğrenmesi ve öğretmen gelişiminin desteklenmesinin önemli olduğu belirlenmiştir. Öğrenci başarısı için yöneticinin düzenli ve destekleyici çevreyi oluşturmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

Lovell'in (2009) araştırmasının amacı, müdürlerin etkililik inançları ile okul etkinliği göstergeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Georgia eyaletinden 387 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) geliştirdiği Principal Sense of Efficacy Scale adında bir anket kullanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, müdürlerin deneyim yılları ile ve müdürün Yıllık Aylık İlerleme kriterlerini karşılayan bir okulda çalışıp çalışmadığına yönelik anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre müdür etkililik inançları ile okul etkinliği göstergeleri arasında güçlü bir bağlantı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, müdür etkililik inançları ve okul etkinliği faktörleri arasındaki ilişkilerin devam ettiğine dair bulgular vardır. Sonuç olarak gelecekteki araştırmaların, müdürlerin eğitimsel liderlik ve yönetim için etkililik inançları ile orta ve lise düzeyinde okul etkinliği göstergeleri arasındaki ilişkilerini inceleyen araştırmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kaucher'in (2010) çalışmasının amacı, etkili okul liderinde olması gereken özellikleri tespit etmektir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma verileri anket yoluyla toplanmıştır. Anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anket Güney Kaliforniya'daki üç üniversite ve kolejde; anaokulundan 168 katılımcı ankete katılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucu, öğretmen algılarına göre etkili yönetim ile etik karar verme arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Dürüstlük, dinleme, yeterlilik ve güdüleme, etkili bir lider için önemli olan özellikler olarak belirlenmiştir. Etkili liderlik için, vizyoner olma özelliğinin en düşük özellik olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim liderinde en önemli özelliğin dürüstlük olduğu ve güvenin önemli bir durum olduğu tespit edilmiştir.

Tahir vd. (2011) araştırmasını Malezya'da yapmıştır. Araştırmaya 35 okul yöneticisi, 1705 öğretmen katılım göstermiştir. Araştırmanın amacı, etkili okul yöneticisinin

özelliklerini belirlemektir. Araştırma için anket yöntemi ile görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmaya göre öğretmen ve yönetici algılarına göre etkili okul liderinin dört temel boyutu belirlenmiştir. Bunlar; insani yön (anlayışlı olmak, güven verici olmak, iyi dinleyici olmak, açık görüşlü olmak), yönetim becerileri (yetki kullanmak, stratejik planlar yapmak, problem çözebilmek, okul gelişimini sağlamak), öğrenme ve öğretme (öğretim lideri olmak, öğretime katılım sağlamak, rehberlik etmek, öğretmenlere anlayışlı olmak), kişisel özellikler (karar verebilmek, disiplinli olmak, etik lider olmak) dir. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin anlayışlı olması, esnek olması, problem çözücü olması, öğretimsel liderlik özellikleri göstermesi, etik lider yapması gibi özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Sammons ve Bakkum'un (2011) araştırması için okul etkililiği, eşitlik ve öğretmen etkililiğini belirlemek amacıyla literatür taraması yapmışlardır. Etkili ve etkisiz okulların tanımlamaları yapılmıştır. Araştırmada etkili okul süreçleri, başarılı liderlik teorileri ve öğrenci çıktılarını iyileştiren öğretim uygulamaları araştırılmıştır. Bu araştırma ile ayrıca eğitimin tek başına sosyal dışlanmayı çözemediği, ancak sosyal açıdan dezavantaj yaratacak durumlara karşı politika uygulamalarının önemli bir araç olduğu belirlenmiştir.

Loeb vd.'nin (2011) araştırması etkili okullara ilişkin literatür taramasıdır. Araştırmada öğrenciler için eğitimsel sonuçların iyileştirilmesinde kaliteli bir öğretim gücünün önemi vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, okulların etkililiği ile öğretmenlerin işe alınması, atanması, geliştirilmesi ve işte bulundurulması arasındaki ilişkiyi incelemek için katma değerli yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları dört temel bulguyu ortaya koymuştur. Birincisi, etkili okullar, boş kontenjanlar oluştuğunda diğer okullardan etkili öğretmenleri alıp, göreve başlattığı belirtilmiştir. İkincisi, etkili okullar, uzmanlaşmamış öğretmenleri, öğrenci başarısında etkili olmazsa görevden atmaktadır. Üçüncüsü, önceki dönemde başarıyı artırmada etkili okullarda çalışan öğretmenlerin, etkisi az olan okullardaki öğretmenlere göre ileriki dönemlerde daha hızlı gelişme gösterdiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, etkili okulların, kaliteli öğretmenlerielde tutabildiği saptanmıştır. Ayrıca öğrenci çıktılarının iyileştirilebilmesi için okul personeli uygulamalarının önemi üzerinde durulması gerektiği bulgulanmıştır.

Dobbie vd.'nin (2013) araştırması 39 okulun iç işleyişine ilişkin verileri toplayıp ve bu verileri okul etkililiğiyle ilişkilendirmesi olmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre toplanan girdi ölçütlerinin (sınıf büyüklüğü, öğrenci başına harcama, öğretmen sertifikası ve öğretmen eğitimi) okul verimliliği ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir. Aksine yapılan nitel araştırmaların önerdiği beş politika endeksine göre; sık öğretmen geri bildirim, öğretimi yönlendirmek için veri kullanımı, yoğun öğretim

desteği, artırılmış ğretim süresi ve yüksek beklentiler, okul etkililiği değişkenliğinin yaklaşık %45'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Mozia ve Oliver'ın (2014) araştırmasında, geleneksel ortamlarda okul etkililiğinin bağıntıları üzerine çok sayıda araştırma olmasına rağmen, kısa vadede ğrenci yurt okulları (JHS) ile nasıl bir ilişkinin olduğu tam olarak anlaşılamadığı belirlenmiştir. Araştırma için yapılan nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, Güney Kaliforniya'daki üç JHS'de etkili okullarda hangi özelliklerin belirgin olduğu ve varlıklarını belirlemek için vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma ile hiçbir ocuk geride kalmasın politikası için faaliyet gösteren üç JHS'de okul etkililiği sorununun anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma için yapılan görüşmelerden ve incelenen belgelerden elde edilen veriler sonucu anket verilerini toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, etkili okulların beş ilişkisinden ikisinin (güvenli ve düzenli ortam ve güçlü ğretim liderliği)  JHS'nin hepsinde bulunduğu belirlenmiştir. Diğerleri (ğrenci başarısına yönelik yüksek beklentiler, açık ve odaklanmış misyon ve ğrenci gelişiminin sık sık izlenmesi) yalnızca bir veya iki JHS'de olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak üç JHS'nin, özellikle hedeflenmiş misyon ve değerlendirme uygulamaları alanlarında, okul iyileştirme çabalarını başlatacak güçlü lidere ve destekleyici ortamlara sahip olunduğu saptanmıştır.

Laila'nın (2015) araştırması, Suudi Arabistan eğitim sisteminde devlet okullarının etkililiği konusunda ciddi kaygılar yaratan konuların araştırılması ile ilgilidir. Araştırmanın amacı, bu okulların etkili olması için nasıl geliştirilebileceği sorusuna cevap bulmaktır. Okullarda verimliliği engelleyen faktörleri anlamak, Suudi eğitiminin kalitesini artırmak ve daha fazla verimlilik sağlamak için güvenilir politika önerilerini mümkün kılmak amacıyla araştırmacı, okulun etkinliği üzerine bu araştırma yapılmıştır. Eğitim etkinliğini artırmaya yönelik çabaların başarılı olup olmadığı, etkili okul gelişimini neyin desteklediği veya engellediği araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacını gerçekleştirmek için araştırmacı, 179 ğretmen ve 11 okul yöneticisinden oluşan bir örneklemle anket çalışması yapmıştır. Araştırma araçları nicel ve nitel veri içermektedir. Okul yöneticileriyle röportaj yapılmış olup, bu keşifsel alışma, Suudi devlet okullarında okul etkililiği için bazı önemli konuları vurgulamıştır. Devlet okullarının karşılaştığı temel sorunların etkili liderlik, etkili öğretmenler ve etkili evre gibi faktörlerin olduğu belirlenmiştir.

Maimer vd.'nin (2017) araştırmasının amacı, artan ekonomik ve ırksal eşitsizliğin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ele alınması olmuştur. Bu sorun içine eğitim politika yapıcıları, çok fakir öğrencileri ve ailelerini desteklemek amacıyla devlet okullarının etkili bir yaklaşlaşım sergilediklerini belirtmişlerdir. Devlet okullarının diğer kurumlarla işbirliğinde bulunarak, kaynak elde ettiklerinden söz edilmiştir. Böylece devlet okullarında

işbirlikçi liderlik gelişimi, sağlık hizmetleri, sosyal hizmet, gençlerin gelişimi gibi gelişmelerin sağlandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, bu şartların sağlanması ile öğrencilerin yüksek kaliteli öğrenime eriştikleri ve öğrenmenin önündeki engellerin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Etkili bir okul iyileştirme stratejisi olarak devlet okulları; kanıtların incelenmesi" başlıklı rapor, Milli Eğitim Politika Merkezi işbirliğince hazırlanmıştır. Devlet okullarının öğrenci ve okul sonuçları üzerindeki etkisine ilişkin 143 araştırmadan elde edilen bulgular incelenmiştir. Araştırmanın amacı, gençlere fırsat eşitliği, yüksek kaliteli eğitim imkanı sunmak için devlet okullarını değerlendirmek olmuştur. Rapor, devlet okullarının sundukları programlar ve çalışma şekilleri açısından farklılık gösterse de çoğu devlet okulunda aşağıda belirtilen bu dört özelliğin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bunlar; (1) entegre öğrenci destekleri; (2) genişletilmiş ve zenginleştirilmiş öğrenme zamanı ve fırsatları; (3) aile ve toplum katılımı; ve (4) işbirlikçi liderlik ve uygulamalardır. Raporda her bir satır incelenip, bu satırlarda bulunanların iyi bir şekilde uygulandığı program ve okullardan örnekler verilmiştir. Raporda ayrıca, öğrenci durumlarını iyileştirmek için devlet okullarının değerlendirilmesini, öğrencilerin başarısı için gerekli yasaların yapılmasından bahsedilmiştir.

Saminathen vd.'nin (2018) araştırmasında, okul etkililiğinin öğretmenler tarafından belirlenen üç yönü ele alınmıştır. Araştırmada Stockholm'deki farklı okul özelliklerinin birbirine göre farklılık gösterip göstermediğini ve bu göstergelerin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarısıyla ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmiştir. Yapılan analizlerden biri öğretmenlerden (n = 2.024) ve diğeri 9. sınıf öğrencilerinden (n = 9.151) olmak üzere sırasıyla 2014 ve 2016 yıllarında (147 okul birimi) gerçekleştirilen 2 kesitsel veri toplanılmıştır. İki seviyeli, rastgele kesişen doğrusal regresyon modellerini yorumlayan çok seviyeli analiz uygulanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin okul liderliği, öğretmen işbirliği ve okul ahlakına ilişkin derecelendirmeleri yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından bildirilen notların farklı okul özellikleri arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencinin aile geçmişi ve okulun öğrenci özellikleri dikkate alındığında okul etkinliği göstergeleri ile öğrenci performansı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Sonuçta göre okul ahlakının, farklı okul özellikleri ile öğrenci başarısı arasında aracı görevi gördüğü belirlenmiştir.

Debono'nun (2018) araştırmasının amacı, okul liderleri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin okul liderliğini nasıl geliştirebileceğini araştırmaktır. Bu çalışmada vaka çalışması yöntemi uygulanmış olup, sekiz okul müdürü ve beş öğretim üyesiyle (iki müdür yardımcısı, bir bölüm başkanı ve iki öğretmen) yarı yapılandırılmış görüşmeler ile tüm öğretim kadrosuna yönelik bir anket ve sekiz odak görüşmesi yapılmıştır.

Malta'da bulunan devlet okullarından farklı okullarda bulunan öğrencilerden oluşan gruplar üzerinde araştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, olumlu ilişkiler yoluyla okul liderliğini geliştirmek için Malta'daki eğitim liderlerine yönelik bilgiler sunulmuştur. Bu araştırmanın en önemli sonucu, iletişimin, güvenin, motivasyonun, örgüt olma duygusunun olumlu ilişkilerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Veriler sonucu iletişim, güven, motivasyon, örgüt olma duygusu ve 'insanlar önemlidir' temalarının tümü okul liderliğini geliştirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Araştırma "Seven Liderlik" teriminin dikkate alınmasını sağlayarak, okullarda özen, saygı ve sevginin öne çıktığı liderlik üzerinde durulmuştur. Çalışmanın yapıldığı dönemde, Malta eğitimi bir kriz yaşamaktada olup, büyük reformların uygulandığı saptanmıştır. Malta'da etkili okul liderliği hedeflenmiş olup, öğretmen ve öğrenciyi destekleyen okul liderlerinin olumlu özelliklerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucu Malta'daki okul liderinin ileriye dönük özelliğinin olduğu belirlenmiştir.

Sunaengsih vd.'nin (2019) araştırmasının amacı, Batı Java, Endonezya'daki Sumedang Regency'deki Devlet İlköğretim Okullarında müdür liderliğine dayalı etkili okul yönetiminin uygulanmasını açıklamaktır. Etkili okul yönetimini uygulayan yöneticinin, üstün başarılı genç nesiller yetiştirme potansiyeli olduğunu belirlenmiştir. Çünkü okulun ekonomik, insani, sosyal, politik, kültürel ve eğitimsel işlevleri yerine getiren, işlevlerini yerine getirdiği bulgulanmıştır. Böylece etkili okul yönetimini destekleyecek bir etken bulunmuş olmaktadır. Karar vermede, iletişim kurmada, personeli yönlendirmede, geliştirmede, sorunları çözmede ve okul faaliyetlerini değerlendirmede etkili olanın yönetici liderliği olduğu belirlenmiştir. Veriler anketler, görüşmeler ve dokümantasyon çalışmaları yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, etkili yönetici liderliğinin teknoloji, okul kültürü, bilgi sistemleri ve örgütler açısından önemli olduğu, bu özelliklerin etkili okul yönetiminin uygulanmasında temel faktörler olduğu belirlenmiştir.

Saminathen'in (2020) araştırmasının amacı, okulun akademik başarısı için eğitim ve sosyalliğin öneminin araştırılmasıdır. Araştırmada İsveç'teki ortaokul öğrencilerinin psikolojik refahı araştırılmak istenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği göstergelerinin, öğrencinin akademik başarısıyla ilişkisi belirlenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırma ile birlikte dört ampirik çalışma yapılmıştır. Bunlardan birincisi, okulların daha ayrıcalıklı öğrenci nüfusuna sahip okullarla karşılaştırıldığı belirlenmiştir. Sosyo-demografik özellikler açısından dezavantajlı okulların temel derslerde etkililik göstergelerinin ve öğrenci notlarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır. Okul ahlakının, okullar arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği saptanmıştır. İkinci araştırmada, okul ahlakına odaklanılmış olup, öğrencilerin akademik başarılarının okul

öncesi eğitim seviyeleri üzerindeki aracı etkisi araştırılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul ahlakı yönünden öğrenciler arasında zayıf psikolojik yapıda olanların bulunduğu belirtilmiş olup, okulun sosyo-demografik yapısının öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Okulun ahlakıyla, öğrencilerin psikolojik sıkıntı düzeylerinin dolaylı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü araştırmada, sosyal açıdan öğrenciler için sosyo-demografik okul ortamının önemi değerlendirilmiştir. Stockholm'deki dezavantajlı yerleşim bölgelerindeki bir mahallede bulunan okula kaydolmuş öğrencinin, yurtdışındaki daha prestijli okullara gitmeyi tercih eden öğrencilere kıyasla akademik olarak daha iyi performans gösterdiği saptanmıştır. Ancak daha iyi eğitim veren okullara giden bu öğrenciler için kısmen öğretmenlerin değerlendirmesine göre bu okulların, okul ahlakına aracılık ettiği birer kurum oldukları belirlenmiştir. Ayrıca işe gidip gelen öğrenciler içinde şu durum bildirilmiştir; akademik eğitim alırken çalıştığından dolayı geride kalan öğrencilerin okul doyumunun daha düşük olduğu ve psikolojik şikayetlerin daha fazla olduğu saptanmıştır. Dördüncü araştırmada, İsveç'te yabancı uyruklu öğrenciler için sınıftaki göçmen yoğunluğunun etkileri araştırılmıştır. Ayrıca araştırma içinde yabancı uyruklu ebeveynlerin olduğu da belirlenmiştir. Araştırma analizlerine göre göçmenlik geçmişi olan öğrencilerin şunları bildirdiği ortaya çıkmıştır; sınıflarındaki göçmen öğrencilerin oranı daha yüksek olduğunda psikolojik şikayetlerin daha az olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile gençlerin başarısı ve refahı için okulların işleyişinin önemi ortaya koyulmuş olup, çalışma okul etkililiği teorileriyle paralellik göstermektedir. Ancak etkili bir okul oluşturmada, okulun öğrenci çeşitliliği ile yakından bağlantı kurulmuştur. Farklı gruplardan oluşan öğrenci grupları, okulun olumlu misyonunu baltaladığı tespit edilmiştir.

Verhelst'in (2021) araştırmasının amacı, sürdürülebilir kalkınma için etkili bir okulun özellikleri konusunu incelemiş olup, buna bağlı olarak öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma eğitimi ile okulların entegre edilmesi belirtilmiştir. Böylece bütüncül, çoğulcu ve eylemsel odaklı yaklaşımların benimsenmesi tespit edilmiştir. Araştırmada öğrenciler için gerekli yetkinliklerin kazandırılması, sürdürülebilir kalkınma zorluklarına karşı harekete geçmenin önemi saptanmıştır. Okulun görevi olarak sürdürülebilir kalkınma için eğitimin sağlanması ve öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma için bilinçlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırma ile okul bir örgüt olarak incelenmiştir. Araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Ölçek olarak "Sürdürülebilir Kalkınma Okulu Organizasyonel Anketi" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan kişilerle görüşmeler yapılarak da veriler toplanmıştır. Araştırmada etkili okulun özellikleri, sürdürülebilir liderlik, okul kaynakları vb. konular hakkında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları sonucu sürdürülebilir liderlik, çoklu iletişim, destekleyici

ilişkiler, uyum sağlama ve demokratik karar verme gibi özelliklerin bulunduğu ve etkin bir şekilde uygulandığı okullarda, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma alanında eylem yetkinliğini daha güçlü şekilde geliştirdiği belirlenmiştir.

Starzecki'nin (2022) araştırması, okullarda giderek artan öğrenci sayısına ilişkindir. Okullarda artan öğrenci sayılarına karşılık bir takım sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu durumda önemli sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçlarla karşı karşıya gelindiği saptanmıştır. Bu sorunlar bazen disiplin sorunlarının oluşmasına, öğrencilerin okuldan uzaklaştırılmasına ya da okuldan atılmasına neden olmaktadır. Bu durumlar daha çok farklı öğrenci yapıları üzerinde görülmektedir. Yani farklı etnik kökenden gelen öğrenciler, engelli öğrenciler ve erkek öğrencilerde bu disiplin sorunları daha çok görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullar, öğrencileri sınıf eğitiminden uzaklaştıran dışlayıcı disiplin uygulamalarına alternatifler aradığı belirlenmiştir. Onarıcı uygulama, öğrencileri eylemlerinden sorumlu tutarken, güçlü kişilerarası ilişkileri teşvik ederek, geleneksel cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarına bir alternatif oluşturmaktadır. Okul müdürleri, okul iyileştirme çabalarına liderlik etmede kritik bir rol oynamaktadır. Bu araştırma ile okul liderlerinin okullarda onarıcı uygulamaların etkili bir şekilde uygulanmasıyla sonuçlanan temel eylemlerini anlamak amacıyla, kapsamlı araştırmaya dayalı bilgileri özetlemek için bir inceleme yürütülmüştür. Araştırma için yirmi üç çalışma incelenmiştir. Genel olarak, onarıcı uygulamaların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla okul liderleri için en önemli olarak öne çıkan dört bulgu elde edilmiştir. Bunlar; 1) sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişimin sağlanması, 2) uygulama öncesinde personelin katılımını ve güvenini oluşturma, 3) model oluşturmak personel için onarıcı uygulama, 4) iş için bir vizyon oluşturmaktır. Araştırmacı, olumlu okul ikliminin geliştirilmesinde okul liderlerine faydalı olabilecek onarıcı uygulama eğitime yönelik öneriler sunmuştur.

Javornik ve Mirazchiyski'nin (2023) araştırması ile başarılı eğitim sonuçlarına katkıda bulunan ana faktörlerin belirlenmesi için okul etkililiğine ilişkin literatürün incelenmesi sağlanmıştır. Bu araştırmanın incelemeyi amaçladığı araştırma sorusu “okul etkililiğinin temel faktörleri nelerdir?” sorusu olmuştur. Araştırmacı okul, etkililik/verimlilik teorileri, etkililik/verimlilik araştırmaları ve faktörler gibi birçok tanımlayıcıyla ilgilenmiştir. Çalışmalar (2016-2022 döneminde yayınlananlar) iki veri tabanından elde edilmiştir. Bunlar; JSTOR ve ERIC'tir. Araştırmacı okul etkililiği için belirlenen çeşitli kategorileri tanımlamıştır. Bu kategoriler içerisinde öğrencilerin çıktılarını ve okulda tanımlanan etkililiği etkileyen çeşitli faktörler sıralanmıştır. Araştırma sonucuna göre okulların etkililiği; akademik başarı, öğrenci katılımı ve öğretmen memnuniyeti gibi çeşitli göstergelerle ölçülebilen karmaşık bir kavram olduğu belirlenmiştir. Okul etkililiği konusunun çok yönlü

olduğu saptanmıştır. Okul etkililiğinin incelenmesi ile güçlü liderlik, etkili öğretim uygulamaları, olumlu okul kültürü ve ebeveyn katılımı gibi çeşitli faktörlerin etkili okullara katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca yetersiz kaynaklara sahip olan okulların da okul etkililiklerinin zayıf olduğu saptanmıştır.

Conndlly ve James (2024) araştırmasını literatür taraması ile yapmıştır. Araştırma İngiltere'de bulunan etkili okul yönetimi ilkelerinin gerekçesi, hükümet düzenlemelerinde ortaya konulduğu şekliyle açık şekilde ortaya konulmadığı belirlenmiştir. Araştırmada etkili okul yönetimi ile okulların kurumsal anlamda gücünün korunduğu saptanmıştır. Kurumların merkezi yönetim gücünden dolayı etkili yönetimi sağladığı tespit edilmiştir. Böylece kurumların, kurumsallaşma süreçlerini denetlediği belirlenmiştir. Okulların hakimiyeti sağlaması ve kurumsallaşması için bazı ilkeleri ileri sürmüştür. Bunlar; okulun görevini yerine getirmesi için gerekli kaynakların bulunması, okul işleyişinde toplumun beklentilerinin sağlanması, yöneticinin okulu yönettiği süreç içerisinde hesap verebilirliği sağlaması ve yöneticinin kendi gelişimini sağlaması gibi özellikler belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların farklı ülkelerin okul yönetimi için de önemli olabileceği tespit edilmiştir.

Ambon vd.'nin (2025) araştırmasının amacı, okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu doğrultuda liderlik yeterlikleri araştırılmak istenmiştir. Bununla birlikte okulun yönetimi için gerekli olan yönetici yeterlikleri belirlenmiştir. Araştırma için 2019-2023 yıllarında yapılmış olan 756 yayın analiz edilmiş olup, sistematik incelemeler ve meta-analiz için gerekli görülen raporlama öğeleri tercih edilmiştir. Elde edilen veriler sonucu okul yöneticileri için gerekli olan liderlik yeterlikleri öne sürülmüştür. Bahsedilen yeterlikler; stratejik vizyon, etkili iletişim, mantıklı karar verme, takım halinde işbirliği ve hareketli eğitim koşullarına uyum sağlamak olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre liderlik yeterlikleri ve okul yöneticilerinin etkili okul yönetiminde gerekli olan görevleri belirleyen temel temalar belirlenmiştir. Bulgular üç temaya göre belirlenmiştir. Bunlar; yöneticilerin liderliği ve mesleki gelişimi, okul liderliğindeki zorluklar ve bunlarla başedebilmenin stratejileri, liderlik stilleri ile kültürel düşünceler olarak bulgulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler eğitim kalitesini yükseltmek istedikleri için öğretmenlerin, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için önemli bir kaynak görevinde bulundukları tespit edilmiştir.

Bölüm II'de yer alan kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarına yer verilmiştir. Bölüm 3'ten itibaren araştırmanın yöntemi ile devam edilecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bölüm 3’de araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, tasarım, geliştirme, uygulama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği ile araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İzmir İli resmi ortaokullarında görevli öğretmenlerin, sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma metodu kullanılarak, kesitsel yöntemde ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Evrende çok fazla şekilde bulunan elemanlardan, evren hakkında genel bir tanıya varmak için evrenin bütünü veya evrene ait örneklem üzerinde taramanın yapılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin olduğunu belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denilmektedir (Karasar, 2011). Kesitsel araştırmalarda, incelenen değişkenler tek bir zaman noktasında ölçülür. Korelasyonel araştırma ise, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, bu değişkenlere hiçbir şekilde karışmadan inceleyen araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2. Evren / Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, İzmir İlinde yer alan 492 resmi ortaokullarda görev yapan 14.767 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin verilere, Mart 2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri veri tabanı kullanılarak erişilmiştir.

Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene yönelik genellemelerin yapılması sağlanmıştır (Creswell, 2016). Bu nedenle araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu örneklemede evren kendi içinde homojen tabakalara ayrılır, tabakalardan örnek seçildikten sonra seçimler birleştirilir (Kılıç, 2013). Bundan dolayı araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme olarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklem içinden seçilen okullar aracılığıyla küme örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Küme örnekleme yöntemi evrende sadece eşit seçilme şansı olan elemanlar arasında olmayıp, evrende bulunan tüm kümelerin eşit seçilme şansının olduğu örneklem türüdür (Kılıç, 2013). Toplamda 30 olan İzmir ilçelerinin kendi içinde daha homojen olacak tabakalarını belirlemede İzmir Ticaret Odasının 2022 yılında

yaptığı “İzmir İlçelerinin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Tahlili” adlı çalışma esas alınmıştır (İzto, 2022). Buna göre İzmir’in ilçeleri gelişmişlik düzeyi bakımından beş kademeye ayrılmaktadır. Her bir tabakadan en az % 30 oranında örneklem seçilmiştir. Buna göre 1. Kademedен Bornova, Konak, Karşıyaka, 2. Kademedен Bayraklı, Buca, Aliağa, Menemen ve Karabağlar, 3. Kademedен Bergama, 4. Kademedен Kınık ve Beydağ, 5. Kademedен Kiraz örneklem dâhil edilmiştir. Örneklem alınan ilçelerde 2772 sayılı Tebliğler Dergisinin “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ekinde yer alan Ek-2: Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi de esas alınmıştır (Tebliğler Dergisi, 2022). Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesinde bulunan her hizmet bölgesinden en az %10 oranında okul seçilerek örneklem dahil edilmiştir. Örneklem alınan ilçeler sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre değerlendirilirken, okul türü değişkeni de hesaba katılmıştır. Ayrıca ilçeler düzeyinde yer alan okulların belirlenmesinde de okul türü değişkeni dikkate alınarak örneklem seçilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan tabakalardan örneklem seçilirken, okul türleri değişkeni hesaba katılmış olup, seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçsal örneklem türü olan maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Evrende gözlemlenen problemle bağlantılı olarak ve araştırmacının hedefleri doğrultusunda, kendi içlerinde benzer özellikler gösteren çeşitli durumların belirlenmesi ve bu durumlar üzerinde araştırmanın gerçekleştirilmesi, maksimum çeşitlilik örneklem metodunun temelini oluşturur (Büyüköztürk, vd., 2018).

Tablo 13

İzmir Ticaret Odası Sosyo Ekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Tahliline göre araştırmanın evreninde bulunan ilçeler

SEGE	I.Kademe	II.Kademe	III.Kademe	IV.Kademe	V.Kademe
İlçeler	Konak	Bayraklı	Bergama	Kınık	Kiraz
	Bornova	Buca	Ödemiş	Bayındır	
	Balçova	Aliağa		Beydağ	
	Karşıyaka	Karabağlar			
	Çiğli	Kemalpaşa			
	Gaziemir	Torbalı			
	Çeşme	Menderes			
	Güzelbahçe	Foça			
	Urla	Menemen			
	Narlıdere	Selçuk			
		Karaburun			
		Dikili			
		Tire			
		Seferihisar			
Toplam	10	14	2	3	1

Kaynak: İZTO (2022)

İzmir Ticaret Odası'nın 2022 yılında hazırladığı İzmir ilçelerinin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeylerinin tahlili adlı raporda sosyo-ekonomik gelişmişliği 8 ana boyutta sınıflandırılmış ve toplamda 56 değişken ile değerlendirmiştir. Bu boyutlar demografik, istihdam ve sosyal güvenlik, eğitim, sağlık, finans, rekabetçilik, yenilikçilik ve yaşam kalitesi olarak belirlenmiştir (İzto, 2022).

Tablo 13'te yer alan İzmir ilinde bulunan ilçeler (30) örneklem belirleme basamağının tabakalama aşamasının ilk kısmını oluşturmaktadır. İzmir Ticaret Odasının verilerine göre her sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyinde yer alan ilçeler ve bu ilçelerden araştırmanın amacına uygun olacak şekilde hizmet bölgesi ve okul türü değişkeni göz önünde bulundurularak örnekleme dahil edilmiştir. İlçelerin sosyo-ekonomik düzeyini temsil eden ilçelerin tabakalama işleminden sonra oranlama işlemi yapılmıştır. Önce her bir tabakada yer alan ilçe sayısının en az % 30'u örnekleme alınmıştır. Bu doğrultuda I. Kademe alanında yer alan 10 ilçeden Bornova, Karşıyaka ve Konak olmak üzere 3 ilçe (%30) örnekleme dâhil edilmiştir. II. Kademe alanında yer alan 14 ilçeden Buca, Karabağlar, Bayraklı, Aliağa ve Menemen 5 ilçe (%35) örnekleme dahil edilmiştir. III. Kademe alanında yer alan 2 ilçeden Bergama 1 ilçe (%50) örnekleme dâhil edilmiştir. IV. Kademe alanında yer alan 3 ilçeden Kınık ve Beydağ olmak üzere 2 ilçe (% 67) örnekleme dahil edilmiştir. V. Kademe alanında yer alan 1 ilçeden Kiraz ilçesi (%100) örnekleme dahil edilmiştir.

Sonrasında ise örnekleme alınan her bir ilçeden 2772 sayılı Tebliğler Dergisinin "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ekinde yer alan Ek-2: Hizmet Alanları ve Hizmet Puanları Çizelgesi (Tebliğler Dergisi, 2022) ve araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde okul türü değişkeni de göz önünde bulundurularak en az %10 olarak bu okullardan örnekleme seçilmiştir.

Tablo 14

Araştırma evrenini oluşturan okulların ilçelere, hizmet bölgelerine göre dağılımı ve örnekleme temsil edilen ilçeler

Kademe	İlçe	Okul Sayısı (Evren)	Okul Sayısı (Örneklem)	Hizmet Bölgesi (Okul Örneklem)				
				1	2	3	4	5
1.Kademe	Konak	39	4	2	1	1		
	Bornova	34	4	2	2			
	Karşıyaka	19	3	2	1			

Tablo 14 (devamı)

Araştırma evrenini oluşturan okulların ilçelere, hizmet bölgelerine göre dağılımı ve örnekleme temsil edilen ilçeler

Kademe	İlçe	Okul Sayısı (Evren)	Okul Sayısı (Örnekleme)	Hizmet Bölgesi (Okul Örnekleme)				
				1	2	3	4	5
2.Kademe	Buca	32	4	2	1	1		
	Karabağlar	30	4	2	1	1		
	Aliağa	14	2	1	1			
	Menemen	23	3	1	1	1		
	Bayraklı	21	3	1	1	1		
3.Kademe	Bergama	23	3	2	1			
4.Kademe	Kınık	6	3				1	2
	Beydağ	2	2				2	
5.Kademe	Kiraz	14	3				1	2
Toplam	12	257	38	15	10	5	4	4
Alınan Ölçek			528	259	133	50	51	35

Sonraki aşamada ise örnekleme dahil edilen tüm okullara gidilerek, öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Ancak bazı öğretmenler doğum, ücretsiz izin veya idari izin gibi nedenlerle okulda olamamıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için kendi rızaları ile katılan öğretmenlere araştırma ölçekleri uygulanmıştır. Ölçekler, I. Hizmet alanında yer alan 15 ortaokulda görev yapan 259 öğretmen, II. Hizmet alanında yer alan 10 ortaokulda görev yapan 133 öğretmen, III. Hizmet alanında yer alan 5 ortaokulda görev yapan 50 öğretmen, IV. Hizmet bölgesinde yer alan 4 ortaokulda görev yapan 51 öğretmen ve V. Hizmet bölgesinde yer alan 4 ortaokulda görev yapan 35 öğretmen olacak şekilde toplamda 528 öğretmenin kendi rızaları ile doldurulmuştur.

Tablo 15

Uygulama yapılan okullar, öğretmen sayısı ve alınan ölçek sayılarının hizmet bölgelerine göre dağılımı

Hizmet Bölgesi	Uygulama Yapılan Okullar	Öğretmen Sayısı	Alınan Ölçek Sayısı
1.Bölge	Bergama 100. Yıl Ortaokulu	61	10
	Bornova İmam Hatip Ortaokulu	48	18
	Bornova Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu	68	32
	Buca Ege İhracatçı Birliği Ortaokulu	71	22
	Buca Makbule Alkan Ortaokulu	85	41
	Karşıyaka İHO.	30	6
	Karşıyaka Ortaokulu	55	17
	Bayraklı Çamkiran Ort.	37	22
	Konak Gazi Ortaokulu	58	20
	Konak Hacı Şakir Eczacıbaşı Ortaokulu	39	18

Tablo 15 (devamı)

Uygulama yapılan okullar, öğretmen sayısı ve alınan ölçek sayılarının hizmet bölgelerine göre dağılımı

Hizmet Bölgesi	Uygulama Yapılan Okullar	Öğretmen Sayısı	Alınan Ölçek Sayısı
1.Bölge	Karabağlar Akşemsettin İHO.	24	6
	Karabağlar Şehit Halit Taş Ort.	55	9
	Aliağa Atatürk Ortaokulu	61	14
	Menemen İrfan Erdem Ort.	31	7
	Bergama Şehit Üsteğmen Cemil Canan Çiçek İHO.	22	17
Toplam	15	745	259
2.Bölge	Bornova 100. Yıl Niyazi Ersoy Ortaokulu	18	12
	Bornova Doğanlar Hüsnü Bornovalı Ortaokulu	63	26
	Bayraklı Piri Reis İHO.	30	11
	Konak Kahramanlar Mustafa Ögüt Veren Ortaokulu	15	8
	Karabağlar Şehit Komiser Abdullah Ortaokulu	51	26
	Karşıyaka Ali Kaya Ortaokulu	52	18
	BucaAtatürk Ortaokulu	104	11
	Aliağa 80. Yıl Çamlık Ort.	6	3
	Menemen Erol Tarakçıoğlu Ort.	20	11
	Bergama 80 Yıl Yatılı Bölğ.Ort.	16	7
Toplam	10	375	133
3.Bölge	Buca Belenbaşı Şehit Sadık Şen Ortaokulu	13	9
	Karabağlar 29 Ekim Ortaokulu	46	16
	Bayraklı Mualla Muzaffer Yersel Ortaokulu	10	9
	Konak Kazım Karabekir İHO.	12	5
	Menemen 80. Yıl Ortaokulu	34	11
Toplam	5	115	50
4.Bölge	Kınık Şehit Cafer Atilla Ort.	44	16
	Beydağ 80. Yıl Aşağı Aktepe Ort.	10	4
	Beydağ Atatürk Ortaokulu	32	17
	Kiraz Ortaokulu	49	14
Toplam	4	135	51
5.Bölge	Kınık Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu	9	7
	Kınık Arpaseki Ortaokulu	8	8
	Kiraz Haliller Ortaokulu	15	9
	Kiraz İğdeli Ortaokulu	15	11
Toplam	4	47	35
Genel Toplam	38	1417	528

En son olarak örnekleme alınan bütün okullara gidilmiştir. Ölçek formları I. Hizmet alanında yer alan 15 ortaokul kurumunda görev yapan 745 öğretmenden 259, II. Hizmet alanında yer alan 10 ortaokul kurumunda görev yapan 375 öğretmenden 133, III. Hizmet

alanında yer alan 5 ortaokul kurumunda görev yapan 115 öğretmenden 50, IV. Hizmet bölgesinde yer alan 4 ortaokul kurumunda görev yapan 135 öğretmenden 51 ve V. Hizmet bölgesinde yer alan 4 ortaokul kurumunda görev yapan 47 öğretmenden 35 öğretmen olmak üzere, toplamda 528 öğretmenin kendi rızaları ile doldurulmuştur. Toplamda 38 okulda uygulama yapılmış olup toplamda 1417 öğretmen sayısı bulunmaktadır.

Tablo 16

Uygulanan anket formlarının okul türü değişkenine göre dağılımları

Okul türü	Alınan Ölçek Formu Sayısı
Genel Ortaokul	466
İmam Hatip Ortaokulu	62
Toplam	528

Araştırmada bulunan katılımcıların farklı kişisel özellikleri değerlendirilmiş ve bu özelliklerle ilgili istatistiksel veriler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların bireysel özelliklerine göre yapılan betimsel analiz sonuçları

Değişken	Düzy	n	Yüzdelik Oran
Kademe	1.Kademe	180	%34.1
	2.Kademe	230	%43.6
	3.Kademe	34	%6.4
	4.Kademe	50	%9.5
	5.Kademe	34	%6.4
Toplam		528	%100
Bölge	1.Bölge	260	%49.2
	2.Bölge	131	%24.8
	3.Bölge	53	%10.0
	4.Bölge	47	%8.9
	5.Bölge	37	%7.0
Toplam		528	%100
Yaş	20-35 yaş	134	%25.4
	36-45 yaş	248	%47.0
	46 yaş ve üzeri	146	%27.7
Toplam		528	%100
Cinsiyet	Kadın	238	%45.2
	Erkek	197	%37.3
Toplam		528	%100

Tablo 17 (devamı)

Katılımcıların bireysel özelliklerine göre yapılan betimsel analiz sonuçları

Değişken	Düzye	n	Yüzdelik Oran
Kıdem	1-15 yıl	238	%45.1
	16-25 yıl	197	%37.3
	26 yıl ve üzeri	93	%17.6
	Toplam	528	%100
Medeni Durum	Evli	410	%77.7
	Bekar	118	%22.3
	Toplam	528	%100
Eğitim	Lisans	463	%87.7
	Lisan Üstü	65	%12.3
	Toplam	528	%100
Kariyer	Öğretmen	182	%34.5
	Uzman Öğretmen	316	%59.8
	Baş Öğretmen	30	%5.7
	Toplam	528	%100
Branş	Türkçe	88	%16.7
	Sosyal Bilimler	83	%15.7
	Fen Bilimleri	68	%12.9
	Matematik	95	%18.0
	Yabancı Dil	64	%12.1
	Güzel Sanatlar	98	%18.6
	Rehberlik	32	%6.1
	Toplam	528	%100
Okul Türü	Genel Ortaokullar	463	%87.7
	İmam Hatip Ortaokulları	65	%12.3
	Toplam	528	%100
Gelir	10.000TL'den az-20.000TL	235	%44.4
	21.000TL-40.000TL	226	%42.8
	41.000TL-51.000TL	67	%12.7
	Toplam	528	%100

Tablo 17'de belirtildiği gibi (kademe) 1.kademe %34.1, 2. Kademe %43.6, 3. Kademe %6.4, 4. Kademe %9.5, 5. Kademe %6.4; (bölge) 1. Bölge %49.2, 2. Bölge %24.8, 3. Bölge %10.0, 4.bölge %8.9, 5.bölge %7.0; (yaş) 20-35 yaş %25.4, 36-45 yaş %47.0, 46 yaş ve üzeri %27.7; (cinsiyet) kadın %45.1, erkek %37.3; (kıdem) 1-15 yıl %45.1, 16-25yıl %37.3, 26 yıl ve üzeri %17.6; (medeni durum) evli %77.7, bekar %22.3; (eğitim) lisans %87.7, lisans üstü %12.3; (kariyer) öğretmen %34.5, uzman öğretmen %59.8, başöğretmen %5.7; (branş) Türkçe %16.7, sosyal bilimler %15.7, fen bilimleri %12.9, matematik %18.0, yabancı dil %12.1, güzel sanatlar %18.6, rehberlik %6.1, (tür) genel ortaokullar %87.7, imam hatip ortaokulları %12.3; (gelir) 10.000 TL'den az-20.000TL arası %44.5, 21.000TL-40.000TL arası %42.8, 41.000-51.000TL arası %12.7'dir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma verilerini toplamak için üç ölçek kullanılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algılarını belirlemek için Çayak ve Çetin'in (2018) geliştirdiği, 36 maddeden oluşan "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgütü belirlemek için Çetin ve Baydar'ın (2021) geliştirdiği, 16 maddeden oluşan "Öğrenen Örgüt Ölçeği" dir. Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulu belirlemek için Abdurrezzak ve Uğurlu'nun (2019) geliştirdiği, 31 maddeden oluşan "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler

Ölçeklerden birincisi Çayak ve Çetin (2018) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" dir. Ölçek formu 5'li Likert tipinde (1) Kesinlikle katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği 36 madde olarak oluşturulmuştur.

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin 36 maddesi için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin genel ve alt boyutlarına yönelik güvenirlik katsayıları verilmiştir. Yönetsel sürdürülebilirlik madde sayısı: 17, cronbach alpha: .97, rulon: .97; ekonomik sürdürülebilirlik madde sayısı: 10, cronbach alpha: .92, rulon: .93; kültürel sürdürülebilirlik madde sayısı: 5, cronbach alpha: .85, rulon: .86; sosyal sürdürülebilirlik madde sayısı: 4, cronbach alpha: .87, rulon: .89; SLÖ toplam madde sayısı 36, cronbach alpha .98, rulon: .98 olarak hesaplanmıştır. Buradan ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirtilmiştir. Büyüköztürk (2011) alfa değerinin, 70'den büyük çıkması ölçeğin güvenilir olduğundan söz etmiştir.

Tablo 18

Sürdürülebilir liderlik araştırmasının güvenirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	250	17	.97
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	250	10	.93
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	250	5	.86
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	250	4	.87
SLÖ Toplam	250	36	.98

Araştırmacının yapmış olduğu güvenirlik analizi (n=250) sonucu Tablo 19'da verilmiştir. Gerekli detaylar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacının yapmış olduğu güvenirlik analizi bilgilerine göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği için .98, yönetsel sürdürülebilirlik alt boyutu için .97, ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutu için .93, kültürel sürdürülebilirlik alt boyutu için .86, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutu için .87 olarak değerlendirilmiştir. Tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı, belirtilen anketin genel güvenirlik düzeyini belirtmeyip ve bu değerin 0.7 veya daha üzeri olması kesin olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2016). Bu çalışma çerçevesinde hesaplanan değerlere göre kullanılan ölçeğin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.2. Öğrenen Örgüt Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek Çetin ve Baydar'ın (2021) geliştirdiği, "Öğrenen Örgüt Ölçeği" dir. Ölçek formu 5'li likert tipinde olarak belirtilmiştir. Derecelendirme Kesinlikle Katılmıyorum (0), Katılmıyorum (1), Kısmen Katılıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle Katılıyorum (4) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte ters maddeye yer verilmediği belirtilmiştir. Öğrenen Örgüt Ölçeği 16 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekten alınan en yüksek puan, kurumların öğrenen örgüt özelliği taşıdığı gösterilmiştir.

Öğrenen örgüt ölçeğinin toplamı üzerinden iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Yarı-yarıya güvenirlik katsayısı .85, Spearman-Brown değeri .92, Guttman değeri .92 olarak bulgulanmıştır.

Tablo 19

Öğrenen örgüt araştırmasının güvenirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Madde Sayısı	Cronbach Apha
Örgütsel Öğrenme	250	7	.95
Yenilikçi Öğrenme	250	4	.93
Vizyoner Öğrenme	250	5	.93
ÖÖÖ Toplam	250	16	.97

Araştırmacı tarafından yapılan güvenirlik analizi (n=250) sonucu Tablo 20'de verilmiş olup, gerekli açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılmış olan güvenirlik analizi bilgilerine göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, öğrenen örgüt ölçeği için .97, örgütsel öğrenme alt boyutu için .95, yenilikçi öğrenme alt boyutu için .93, vizyoner öğrenme alt boyutu için .93 olarak değerlendirilmiştir. Tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı, belirtilen anketin genel güvenirlik düzeyini belirtmekte ve bu değerin 0.7 veya daha üzeri olması

kesin olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2016). Burada hesaplanan değerlere bakıldığında kullanılan ölçme araçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.3.3.Etkili Okul Ölçeği'ne İlişkin Bilgiler

Araştırmada kullanılacak üçüncü ölçek, Abdurrezzak ve Uğurlu'nun (2019) geliştirdiği, "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Etkili Okul Ölçeği 31 maddeden oluşturulmuştur. Ölçekte 5'li Likert tipi kullanılmıştır. Ölçek 31 maddeden oluşturulmuştur. Maddeler için belirlenen puan karşılıkları ise; 5= tam katılıyorum, 4= çok katılıyorum, 3= orta derecede katılıyorum, 2= az katılıyorum ve 1= hiç katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir.

Etkili okul ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik değerleri olarak yönetici alt boyutunda cronbach alpha değeri; .77, öğretmenler alt boyutunda; .90, okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutu; .88, öğrenciler alt boyutu; .92, okul çevresi ve veliler alt boyutu; .91, toplamda .95 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 20

Etkili okul ölçeğinin güvenirliğine yönelik ölçek ve alt boyutlarının cronbach alpha katsayıları

Ölçek ve Alt Boyutları	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Okul Yöneticisi	250	5	.88
Öğretmenler	250	7	.95
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	250	5	.94
Öğrenciler	250	7	.94
Okul Çevresi ve Veliler	250	7	.92
EOÖ Toplam	250	31	.96

Araştırmacının yapmış olduğu güvenirlik analizi (n=250) sonucu Tablo 202dedir. Gerekli açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılmış olan güvenirlik analizi bilgilerine göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, etkili okul ölçeği için .96, okul yöneticisi alt boyutu için .88, öğretmenler alt boyutu için .95, okul ortamı ve eğitimsel öğretim süreci alt boyutu .94, öğrenciler alt boyutu için .94, okul çevresi ve veliler alt boyutu için .92 olduğu saptanmıştır. Tüm maddeler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı, belirtilen anketin genel güvenirlik düzeyini belirtmekte ve bu değer 0.7 veya daha üzeri olması kesin olarak kabul edilmektedir (Kılıç, 2016). Burada hesaplanan değerlere bakıldığında kullanılan ölçüm araçlarının güvenilir olduğu belirlenmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

Bu çalışma “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”, “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” ölçekleri kullanılarak toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi için ilgili ölçekleri hazırlayan araştırmacılardan e-posta yoluyla izin istenilip, karşılığında onaylanmıştır.

Veri toplama işlemine başlamadan önce, etik onay Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün Etik Komitesinden alınmıştır. Bunun yanında, ölçeklerin İzmir ilinde bulunan 12 ilçede yer alan 38 resmi ortaokulda görevli öğretmenlere uygulanabilmesi amacıyla, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler verilmiştir.

Çalışmanın veri toplama süreci, araştırmacı okullara giderek ölçeklerin uygulanması ve toplanması ile sağlanmıştır. Bu süreç boyunca, ilk olarak okul müdürleri ile görüşülmüş, çalışmanın hedefleri ve yöntemi detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca, araştırma izinleri ve onam belgeleri ilgili kişilere iletilmiştir. Ölçekler, öğretmenlere uygulanırken, öğretmenlerle araştırmacı birebir görüşüp, verilerin toplanması araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Nisan ve Mayıs ayları süresince toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma ile öğretmenlerin, müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları, öğrenen örgüt ve etkili okula yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırma için sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeklerinden edinilen veriler kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar ortalama, en düşük, en yüksek değerler ve standart sapma hesapları aracılığıyla analiz edilmiştir. Ölçekler 5’li Likert Tipinde olup, belirtilen puan aralıkları aşağıda verilmiştir. Bu değerlere göre puan aralıklarının aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır.

- 1.00 – 1.80 = Çok düşük
- 1.81 – 2.60 = Düşük
- 2.61 – 3.40 = Orta
- 3.41 – 4.20 = Yüksek
- 4.21 – 5.00 = Çok yüksek (Tekin, 2002).

Araştırma için korelasyon katsayısının puan aralıkları verilmiştir;

- 0.0-0.29= Düşük düzeyde ilişki
- 0.30-0.70= Orta düzeyde ilişki
- 0.71-1.00= Yüksek düzeyde ilişki (Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırma ile öğretmenlerin algılarına ilişkin veriler elde edilerek, SPSS 24 version veri analizi programı ile veriler hazırlanmıştır. Öncelikle, veri setinde bulunan kayıp veriler ve uç değerlerin tespiti için analizler yapılmıştır. Bir veri setinde, toplam verilerin %5'inden daha azını oluşturan rastgele dağılmış birkaç eksik veri noktası varsa, bu eksiklikleri gidermenin yolları arasında verilerin silinmesi, en çok verilen cevabın atanması ve eksik verilerin tahmine yönelik edilmesi gibi yöntemler kullanılabilir. Ayrıca veri setlerinde bulunan uç değerler, hem normallik hem de doğrusallık varsayımlarının elde edilmesinde engel oluşturarak istatistiksel analizlerin doğruluğunu bozabilir. Bu sorunların olmaması için fazla değerlerin veri setinden atılması veya değerlerin yeniden düzenlenmesi önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Buna göre de sürdürülebilir liderlik ölçeğinden çıkarılan uç değerler: 537, 490, 373, 346, 284, 285, 265, 128, 98, 24/ 528, 482, 366, 340, 335, 281, 280, 262, 152, 126, 97/ 22, 403, 106, 152, 355/ 399, 106, 96 numaralı ölçekler çıkarılmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinden çıkarılan uç değerler: 394, 313, 384 numaralı ölçekler çıkarılmıştır. Etkili okul ölçeğinde herhangi bir uç değer bulunmamıştır. Ayrıca okullarda ön lisans mezunu olarak görev yapan öğretmenlerden toplanan ölçekler de çıkarılmıştır. Bu çıkarılan ölçekler: 27, 45, 52, 82, 379 olarak belirlenmiştir. Ayrıca engelliler ortaokullarından gerekli katılımcı sayısı toplanmadığı için işitme engelliler ortaokulundan 13 ölçek ve görme engelliler ortaokulundan 18 ölçek çıkarılmıştır. Engelliler ortaokulu ölçekleri veri işlemeye alınmamıştır. Toplamda elde edilen ölçek sayısı 596 olarak belirlenmiştir. Fakat toplamda 68 ölçeğin çıkarılması sonucu geriye kalan 528 ölçek ile analizler yapılmıştır.

Araştırmada bulunan değişkenlerin bazılarında birleştirmeler yapılmıştır. Bu birleştirmelerin yapıldığı değişkenler aşağıda verilmiştir.

Yaş: 20-25 yaş, 26-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üzeri

Bu değişkenler: 20-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üzeri olarak birleştirilmiştir.

Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, 6-15 yıl, 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri

Bu değişkenler: 1-15 yıl, 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olarak birleştirilmiştir.

Mesleki Kariyer: Aday öğretmen, Öğretmen, Uzman öğretmen, Başöğretmen

Bu değişkenler: Öğretmen, Uzman öğretmen, Başöğretmen olarak birleştirilmiştir.

Eğitim Düzeyi: Ön Lisans, Lisans, Yüksek Lisans, Doktora

Bu değişkenler: Lisans, Lisans üstü olarak birleştirilmiştir.

Ailelerin Aylık Ortalama Geliri: 10.000TL'den az, 11.000-20.000TL, 21.000-40.000TL, 41.000-50.000TL, 51.000TL ve üzeri

Bu değişkenler: 10.000 TL'den az-20.000TL, 21.000TL-40.000TL, 41.000TL-51.000TL ve üzeri olarak birleştirilmiştir.

Ayrıca başta okul türü olarak genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve engelli ortaokulları olmak üzere üç okul türü başta belirlenmiştir. Fakat işitme ve görme engelli ortaokullarından istenilen kişi sayısı sağlanamayıp, problem cümlesini karşılamadığı için engelliler ortaokulları araştırmadan çıkarılmış ve verileri işlenmemiştir.

Branş: Türkçe (1)

Sosyal Bilimler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi-Sosyal Bilgiler (2)

Fen Bilimleri (3)

Matematik: Matematik-Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (4)

Yabancı Dil (5)

Güzel Sanatlar: Resim-Görsel Sanatlar-Müzik-Beden Eğitimi-Teknoloji ve Tasarım (6)

Rehberlik (7) olarak gruplandırılmıştır.

Sonuç olarak, yöneticilere yönelik sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeği'ne ait puanların normal dağılımlarının olup olmadığını görmek için çarpıklık ve basıklık testleri yapılmıştır. Bu analize ait bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeğinden alınan puanların normal dağılımı sağlayıp sağlamadığını belirlemek için gerçekleştirilen çarpıklık ve basıklık değerlendirme katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	n	Min	Max	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık		Basıklık	
						İst.	SH	İst.	SH
Yönetel Sürdürülebilirlik	528	1.47	5	4.04	.79	-.75	.11	.18	.21
Ekonomik	528	1.60	5	4.19	.67	-.73	.11	.27	.21
Sürdürülebilirlik	528	1.40	5	3.97	.82	-.59	.11	-.35	.21
Kültürel Sürdürülebilirlik	528	1.00	5	3.58	.95	-.27	.11	-.55	.21
Sosyal Sürdürülebilirlik	528	1.81	5	3.94	.72	-.36	.11	-.55	.21
SLÖ Toplam									
Örgütsel Öğrenme	528	.43	4	2.95	.84	-.47	.11	-.52	.21
Yenilikçi Öğrenme	528	.00	4	2.64	.97	-.32	.11	-.59	.21
Vizyoner Öğrenme	528	.00	4	2.85	.87	-.50	.11	-.30	.21
ÖÖÖ Toplam	528	.30	4	2.81	.85	-.36	.11	-.56	.21
Okul Yöneticisi	528	1.00	5	3.52	.97	-.40	.11	-.50	.21
Öğretmenler	528	1.00	5	2.77	.88	-.32	.11	-.59	.21
Okul Ortamı	528	1.00	5	3.83	.93	-.57	.11	-.18	.21
Öğrenciler	528	1.00	5	3.09	1.01	.11	.11	-.63	.21
Okul Çevresi	528	1.00	5	3.31	.95	-.20	.11	-.48	.21
EOÖ Toplam	528	1.00	5	3.30	.79	-.09	.11	-.60	.21

Tabachnick ve Fidell'in (2007) araştırmasını göre, veri setinde çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasındaysa, bu verilerin normal bir dağılımı gösterdiği söylenebilir. Ayrıca örnekleme bulunan her grubun 30 ve üzeri değerde bulunması ile verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (Kul, 2014). Tablo 22'ye göre yöneticilere ilişkin

sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği, etkili okul ölçeği ve alt boyutlarında bu şartı karşıladığı görülmektedir.

Ayrıca, her ölçüm aracı ve bunların alt boyutları için ayrı ayrı normallik analizleri yapılmıştır. Bu analizlerle, her bir değişkenin veri setindeki normal dağılımı kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu analizin bulguları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği ve etkili okul ölçeğinden alınan puanların her bir değişken için çarpıklık ve basıklık değerlendirme katsayıları

Değişkenler	n	Çarpıklık		Basıklık	
		İst.	SH	İst.	SH
Kademe	528	1.44	.11	.45	.21
Yaş	528	-.04	.11	-1.11	.21
Kıdem	528	.49	.11	-1.10	.21
Eğitim	528	2.30	.11	3.31	.21
Kariyer	528	.06	.11	-.54	.21
Bölge	528	1.13	.11	.11	.21
Cinsiyet	528	.74	.11	-1.46	.21
Medeni Durum	528	1.33	.11	-.23	.21
Branş	528	.04	.11	-1.23	.21
Tür	528	2.30	.11	3.31	.21
Gelir	528	.51	.11	-.81	.21

Tablo 22’ye göre eğitim ve tür değişkenleri dışında olan tüm değişkenler normal dağılım göstermektedir. Analizlerde, normal dağılım gösteren değişkenler ve boyutlar için t-testi, tek yönlü varyans analizi, anlamlı farklılık bulunduysa LSD analizleri yapılmıştır. Daha sonrasında ise Pearson Korelasyon Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon analizleri yapılmıştır. Diğer taraftan, normal dağılımın sağlanmadığı iki kategorili eğitim ve tür değişkeni için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği sağlaması için belli süreçlerden geçilmiştir. Veri toplama için kullanılan “Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”, “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Etkili Okul Ölçeği” adına en başta izinler alınmış olup, alınan izinler ekte verilmiştir. Araştırmanın gerçekleşmesi için gerekli olan okullara gidilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik Kurul Onay Belgesi alınmıştır. Ayrıca “ayse.meb.gov.tr” adresinden de araştırma için başvuruda bulunulmuştur. Gerekli belgeler İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne verilmiş olup araştırma için izinler verilmiştir. Alınan bu

izin belgeleri de ekte verilmiştir. Ölçekler için araştırmacının önceden belirlediği okullara şahsen gidilerek, müdürden alınan izin ile birlikte rehber öğretmenler ile de görüşülerek araştırmacı öğretmenlere ulaşmıştır. Araştırmacı veriler için öğretmenlerle yüz yüze görüşerek, verilerin toplanmasını sağlamıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, ölçekleri geliştiren ölçek sahipleri tarafından gerçekleştirilmiş olup, bu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlikleri incelenmiştir. Araştırmacının kullandığı her üç ölçek için ayrı ayrı olarak geçerlik analizler yapılmıştır. Böylece ölçeklerin kullanıma uygun oldukları kararına varılmıştır. Yöntem başlığı altında ölçeklerin geçerlik-güvenirlik bilgileri bulunmaktadır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma için araştırmacı tamamen tarafsız şekilde yaklaşp, ölçeklerin uygulanması, verilerin analizi ve sonuçların elde edilmesine kadar gerekli olan rolünü yerine getirmiş ve objektif olmak için dikkatli bir araştırma yapmıştır.

Bölüm III'te yer alan araştırmanın yönteminden sonra bölüm 4'den itibaren araştırmanın bulguları ile devam edilecektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin bireysel özelliklerine yönelik betimleyici istatistikler yer almaktadır. Araştırmadan çıkan alt sorunları incelemek ve cevaplamak için yapılan analizler bulunmaktadır. Bu analizler ile verilerin derinlemesine araştırılması ile elde edilen bilgiler bulunmakta ve araştırmanın özel sorularına yönelik bilgiler yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “*öğretmenler müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini ne düzeyde algılamaktadırlar*” olarak tanımlanmıştır. Bu problem için (SLÖ) alınan verilerden yapılan analizde, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 23’te öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri hakkındaki algı düzeylerini belirleyen betimsel istatistik analizleri bulunmaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin SLÖ ve alt boyutlarına yönelik betimsel analiz sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Düzy	Ölçek Derecesi
Yönetsel Sürdürülebilirlik	528	4.04	.79	Yüksek	Katılıyorum
Ekonomik Sürdürülebilirlik	528	4.19	.67	Yüksek	Katılıyorum
Kültürel Sürdürülebilirlik	528	3.97	.82	Yüksek	Katılıyorum
Sosyal Sürdürülebilirlik	528	3.58	.95	Yüksek	Katılıyorum
Toplam	528	3.94	.72	Yüksek	Katılıyorum

Tablo 23’te öğretmenlerin, müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları, düzeyi, ölçek derecesi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Burada öğretmenler, müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini ($\bar{x} = 3.94$) katılıyorum şeklinde görüşlerini belirlemiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ağırlıklı ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin yönetsel sürdürülebilirlik için ($\bar{x} = 4.04$) katılıyorum, ekonomik sürdürülebilirlik için ($\bar{x} = 4.19$) katılıyorum, kültürel sürdürülebilirlik için ($\bar{x} = 3.97$) katılıyorum, sosyal sürdürülebilirlik için ($\bar{x} = 3.94$) katılıyorum şeklinde görüşlerin belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılımı ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutunda ($\bar{x} = 4.19$), en düşük düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut ise sosyal sürdürülebilirlik ($\bar{x} = 3.58$) alt boyutu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının derecesini belirlemek için yapılan betimsel istatistik çalışmalarının bulguları tabloda 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği maddelerinin betimsel analiz sonuçları

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Okul müdürüm kurum kimliğinin oluşmasına özen gösterir (örneğin okulun logosunu ve web sitesinin oluşturulması gibi)	528	4.22	.88
2	Okul müdürüm kurumsal geleneklerin oluşmasına özen gösterir (örneğin pilav günü düzenlemek gibi)	528	3.83	1.10
3	Okul müdürüm kurum tarafından kazanılmış ödüllerin sergilenmesi için özel bir köşe oluşturur.	528	4.06	1.03
4	Okul müdürüm okuldaki araç-gereçlerin korunmasına özen gösterir.	528	4.38	.77
5	Okul müdürüm kişiler arası ilişkilere önem verir.	528	4.16	.98
6	Okul müdürüm iş birlikli çalışma ortamının oluşması için çaba harcar.	528	4.18	.95
7	Okul müdürüm okuldaki faaliyetlerin duyurulmasında yerel/ulusal medyayı etkin bir şekilde kullanır.	528	3.92	1.10
8	Okul müdürüm kurum kültürünün oluşmasında sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanır.	528	3.81	1.08
9	Okul müdürüm karar alma sürecinde ortak kararlar alınmasına önem verir.	528	3.99	1.05
10	Okul müdürüm çağdaş uygulamaları takip eder.	528	4.09	.97
11	Okul müdürüm çalışanların başarısını ödüllendirir.	528	3.92	1.03
12	Okul müdürüm öğretmenlerin kişisel gelişimine önem verir.	528	4.03	.94
13	Okul müdürüm aldığı kararlarda ileri görüşlü davranır.	528	4.04	.95
14	Okul müdürüm uzun vadeli planlar yapar.	528	3.96	.95
15	Okul müdürüm tüm çalışanlara adaletli davranır.	528	4.04	1.02
16	Okul müdürüm okulda teknolojinin verimli şekilde kullanılmasını destekler.	528	4.16	.92
17	Okul müdürüm çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine özen gösterir.	528	4.09	.89
18	Okul müdürüm kişisel vizyonunu sürekli geliştirmeye özen gösterir.	528	4.00	.95
19	Okul müdürüm görev ve sorumlulukları tekelinde toplamamaya özen gösterir.	528	3.95	1.06

Tablo 24 (devamı)

Öğretmenlerin yöneticilere ilişkin sürdürülebilir liderlik ölçeği maddelerinin betimsel analiz sonuçları

No	Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss
20	Okul müdürüm yönetime yönelik bilgi ve becerilerini çalışanlarıyla paylaşır.	528	4.05	.95
21	Okul müdürüm kaynakların en ekonomik şekilde kullanılmasına özen gösterir.	528	4.28	.79
22	Okul müdürüm okula yeni katılan çalışanlara yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	528	3.69	1.07
23	Okul müdürüm okula yeni katılan öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	528	3.74	1.03
24	Okul müdürüm okula yeni katılan velilere yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	528	3.57	1.08
25	Okul müdürüm okulda dilek ve şikayet kutusu oluşturur.	528	3.31	1.25
26	Okul müdürüm yaptığı uygulamalar hakkında bilgi verir.	528	4.04	.92
27	Okul müdürüm okul bütçesinde her zaman bir miktar para olmasına özen gösterir.	528	4.01	.89
28	Okul müdürüm öğrencilerin çok yönlü gelişmesine önem verir.	528	4.05	.91
29	Okul müdürüm personelin ve öğrencilerin motivasyonunu önemser.	528	3.98	1.06
30	Okul müdürüm okula maddi katkı sağlayacak etkinlikleri önemser.	528	4.04	.92
31	Okul müdürüm okulun ihtiyaçlarını en uygun fiyata almaya çalışır.	528	4.28	.82
32	Okul müdürüm okula katkı sağlayacak sponsorlar bulmaya özen gösterir.	528	4.05	1.01
33	Okul müdürüm alınan kararlara bağlı kalır.		4.16	.85
34	Okul müdürüm okulumun dahil olduğu projelere destek verir.	528	4.34	.76
35	Okul müdürüm okulun çevre düzenlemesini önemser.	528	4.16	.91
36	Okul müdürüm kaynakların etkili ve verimli kullanmanın öneminden sıklıkla bahseder.	528	4.20	.85

Tablo 24'e göre sürdürülebilir liderlik ölçeğinin toplam puanlamasına bakıldığında, öğretmenlerin yöneticilerinin sürdürülebilir liderliklerine dair algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinde "okul müdürümün okuldaki araç-gereçlerin korunmasına özen gösterir" temalı 25. maddenin en düşük ortalama puanı ($\bar{x}=3.31$) ve katılıyorum düzeyinde değerlendirilmiştir. Ayrıca "okul müdürüm okulda dilek ve şikayet

kutusu oluşturur” temalı 4. maddenin en yüksek ortalama puanı ($\bar{x}=4.38$) ve tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem “*öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mesleki kariyer, branş, medeni durum, okul türü ve ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını dair SLÖ’den elde edilen veriler ve Kişisel Bilgiler Formu’nda bulunan yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Öğretmen yaşları ve yöneticilerin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	20-35	134	4.21	.65	Gruplar arası	7.06	2	3.53	5.72	.00
	36-45	248	4.04	.78	Gruplar içi	324.00	525	.61		
	46 ve üstü	146	3.90	.91						
	Toplam	528	4.04	.79	Toplam	331.10	527			
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	20-35	134	4.26	.61	Gruplar arası	2.54	2	1.27	2.83	.06
	36-45	248	4.22	.64	Gruplar içi	235.94	525	.45		
	46 ve üstü	146	4.10	.77						
	Toplam	528	4.19	.67	Toplam	238.49	527			

*p<.05

Tablo 25 (devamı)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	20-35	134	3.97	.78	Gruplar arası	.15	2	.08	.11	.89
	36-45	248	3.99	.82	Gruplar içi	355.63	525	.68		
	46 ve üstü	146	3.95	.87						
	Toplam	528	3.97	.82	Toplam	355.78	527			
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	20-35	134	3.62	.93	Gruplar arası	.89	2	.44	.49	.61
	36-45	248	3.53	.99	Gruplar içi	477.13	525	.91		
	46 ve üstü	146	3.61	.91						
	Toplam	528	3.58	.95	Toplam	478.02	527			
(SLÖ)	20-35	134	4.01	.66	Gruplar arası	1.18	2	.59	1.12	.33
	36-45	248	3.94	.72	Gruplar içi	275.30	525	.52		
	46 ve üstü	146	3.88	.79						
	Toplam	528	3.94	.72	Toplam	276.48	527			

*p<.05

Tablo 26'ya göre öğretmenlerin görevli oldukları okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=5.72$, $p=.00$, $p<.05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=2.83$, $p=.06$, $p>.05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=.11$, $p=.89$, $p>.05$) ve sosyal sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=.49$, $p=.61$, $p>.05$) ilişkin algılarının yaş gruplarına göre yönetsel sürdürülebilir liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ekonomik sürdürülebilir liderlik, kültürel sürdürülebilir liderlik ve sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutlarında bir farklılık saptanmamıştır. Bu farklılığın hangi yaş grubu arasında olduğunu göstermek için LSD test yapılmıştır, sonuçlar Tablo 26'dadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Yaş (A)	Yaş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Yönetsel Sürdürülebilirlik	20-35 yaş	36-45 yaş	.170*	.04
		46 yaş ve üzeri	.318*	.00
	36-45 yaş	20-35 yaş	-.170*	.04
		46 yaş ve üzeri	.148	.07
	46 yaş ve üzeri	20-35 yaş	-.318*	.00
		36-45 yaş	-.148	.07

*p<.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında sürdürülebilir liderliğin alt boyutu olan yönetsel sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarındaki farklılıklar, LSD testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre yönetsel sürdürülebilir liderlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin cinsiyetle ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 27'dir.

Tablo 27

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	T	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Kadın	355	4.00	.80			
	Erkek	173	4.12	.77	526	-1.67	.09
	Toplam	528					
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Kadın	355	4.15	.69			
	Erkek	178	4.28	.63	526	-2.08	.04*

Tablo 27 (devamı)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Toplam	528					
	Kadın	355	3.91	.83			
Kültürel Sürdürülebilirlik Liderlik	Erkek	178	4.09	.78	526	-2.35	.02*
	Toplam	528					
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Kadın	355	3.50	.99			
	Erkek	178	3.74	.86	526	-2.77	.01*
(SLÖ)	Toplam	528					
	Kadın	355	3.89	.74			
	Erkek	178	4.06	.67	526	-2.52	.01*
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin, (SLÖ) alt boyutlarından yönetsel sürdürülebilir liderlik ($t_{(526)} = -1.67$, $p = .09$, $p > .05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($t_{(526)} = -2.08$, $p = .04$, $p < .05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($t_{(526)} = -2.35$, $p = .02$, $p < .05$), sosyal sürdürülebilir liderlik ($t_{(526)} = -2.52$, $p = .01$, $p < .05$) ve genel olarak sürdürülebilir liderlik ($t_{(526)} = -2.52$, $p = .01$, $p < .05$) algıları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni için erkek öğretmenlerin lehine farklılığın olduğu gözlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin ekonomik sürdürülebilir liderlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.28$), kadın öğretmenlerle ($\bar{x} = 4.15$) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu, kültürel sürdürülebilir liderlik alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.09$), kadın öğretmenlerle ($\bar{x} = 3.91$) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.74$), kadın öğretmenlerle ($\bar{x} = 3.50$) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamaların olduğu, genel olarak sürdürülebilir liderlik ölçeğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 4.06$), kadın öğretmenlerle ($\bar{x} = 3.89$) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamaların olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdem bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmen mesleki kıdemleri ile sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yöntemi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'dedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	238	4.19	.67	Gruplar arası	10.30	2	5.15	8.43	.00
	16-25 yıl	197	3.89	.85	Gruplar içi	320.75	525	.61		
	26 yıl ve üzeri	93	3.98	.89						
	Toplam	528	4.04	.79	Toplam	331.05	527			
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	238	4,30	.60	Gruplar arası	5.59	2	2.79	6.30	.00
	16-25 yıl	197	4.08	.68	Gruplar içi	232.90	525	.44		
	26 yıl ve üzeri	93	4.13	.79						
	Toplam	528	4.19	.67	Toplam	238.49	527			
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	238	4.01	.78	Gruplar arası	2.10	2	1.04	1.54	.22
	16-25 yıl	197	3,89	.85	Gruplar içi	353.71	525	.67		
	26 yıl ve üzeri	93	4.03	.87						
	Toplam	528	3,97	.82	Toplam	355.78	527			
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	238	3.64	.92	Gruplar arası	7.10	2	3.55	3.96	.02
	16-25 yıl	197	3,43	1.01	Gruplar içi	470.92	525	.90		
	26 yıl ve üzeri	93	3,72	.88						
	Toplam	528	3,58	.95	Toplam	478.02	527			

*p<.05

Tablo 28 (devamı)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
SLÖ	1-15 yıl	238	4.04	.65	Gruplar arası	5.02	2	2.51	4.85	.01
	16-25 yıl	197	3,82	.76	Gruplar içi	271.47	525	.52		
	26 yıl ve üzeri	93	3,97	.80						
	Toplam	528	3,94	.72	Toplam	276.48	527			

*p<.05

Tablo 28'e göre öğretmenlerin görevli oldukları okullarda yönetsel sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=8.43$, $p=.00$, $p<.05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=6.30$, $p=.00$, $p<.05$), sosyal sürdürülebilir liderlik ($F_{(2,527)}=3.96$, $p=.02$, $p<.05$) ve genel olarak sürdürülebilir liderliğe ($F_{(2,527)}=4.85$, $p=.01$, $p<.05$) ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre önemli farklılıklar gösterdiği bulgulanmıştır. Hangi mesleki kıdem grubunda bu farklılığın olduğunu gösteren LSD testi sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Kıdem (A)	Kıdem (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	16-25 yıl	.303*	.00
		26 yıl ve üzeri	.211*	.03
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.303*	.00
		26 yıl ve üzeri	.092	.35
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.211*	.03
		16-25 yıl	-.092	.35
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	1-15 yıl	16-25 yıl	.221*	.00
		26 yıl ve üzeri	.165*	.04
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.221*	.00
		26 yıl ve üzeri	-.056	.50
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.165*	.04
		16-25 yıl	.056	.50

*p<.05

Tablo 29 (devamı)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Kıdem (A)	Kıdem (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik (SLÖ)	1-15 yıl	16-25 yıl	.208*	.02
		26 yıl ve üzeri	-.083	.47
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.208*	.02
		26 yıl ve üzeri	-.292*	.02
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	.083	.47
		16-25 yıl	.292*	.02
	1-15 yıl	16-25 yıl	.215*	.00
		26 yıl ve üzeri	.070*	.43
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.215*	.00
		26 yıl ve üzeri	-.144	.11
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.070*	.43
		16-25 yıl	.144	.11

*p<.05

Tablo 29’da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri, yönetsel sürdürülebilir liderlik, ekonomik sürdürülebilir liderlik, kültürel sürdürülebilir liderlik ve sosyal sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının farklılıkları, LSD testi ile analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini en yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.04$) olarak algılayan mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.82$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliğini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=4.19$) 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.89$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıl aralığına sahip öğretmenler olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=4.30$) mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, en düşük algılayan ($\bar{x}=4.08$) 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=4.03$)

mesleki kıdem aralığı 26 yıl ve üzeri olurken en düşük algılayan ($\bar{x}=3.89$) 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.72$) mesleki kıdem aralığı 26 yıl ve üzeri olurken en düşük algılayan ($\bar{x}=3.43$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıl aralığında olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir.

Analizden elde edilen verilere göre, mesleki kıdemi 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri, yönetsel sürdürülebilir liderlikleri, ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ve sosyal sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının 1-15 yıl mesleki kıdem lehine olarak saptanmıştır.

4.2.4.Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Lisans	463	263.32	121918.00	14502.00	.64
	Lisans Üstü	65	272.89	17738.00		
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Lisans	463	263.33	121919.50	14503.50	.64
	Lisans Üstü	65	272.87	17736.50		
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	Lisans	463	262.33	121457.00	14041.00	.38
	Lisans Üstü	65	279.98	18199.00		
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Lisans	463	264.17	122312.00	14896.00	.90
	Lisans Üstü	65	266.83	17344.00		
(SLÖ) Toplam	Lisans	463	263.41	121958.50	14542.50	.66
	Lisans Üstü	65	272.27	17697.50		

*p<.05

Tablo 30’da öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları, eğitim düzeyi değişkenine için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ölçeğin genelinde ($U = 14542.50$; $p > .05$) olup, ölçeğin alt boyutlarından olan yönetsel sürdürülebilir liderlik ($U = 14502.00$; $p > .05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($U = 14503.50$; $p > .05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($U = 14041.00$; $p > .05$) ve sosyal sürdürülebilir liderlik ($U = 14896.00$; $p > .05$) olduğu saptanmıştır.

4.2.5.Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin branş bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin branşları ile müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 31’dir.

Tablo 31

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göreyek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Türkçe	88	3.89	.87	Gruplar arası	5.26	6	.88	1.40	.21
	Sosyal Bilimler	83	4.01	.75						
	Fen Bilimleri	68	3.94	.74						
	Matematik	95	4.08	.79	Gruplar içi	325.80	521	.63		
	Yabancı Dil	64	4.06	.77						
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Güzel Sanatlar	98	4.18	.78						
	Rehberlik	32	4.18	.87						
	Toplam	528	4.04	.79	Top.	331.05	527			
	Türkçe	88	4.13	.64	Gruplar arası	3.54	6	.59	1.31	.25
	Sosyal Bilimler	83	4.10	.68						
	Fen Bilimleri	68	4.08	.67						

* $p < .05$

Tablo 31 (devamı)

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göreyek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Matematik	95	4.23	.69						
	Yabancı Dil	64	4.24	.59	Gruplar içi	234.95	521	.45		
	Güzel Sanatlar	98	4.27	.72						
	Rehberlik	32	4.35	.66						
	Toplam	528	4.19	.67	Toplam	238.49	52			
	Türkçe	88	3.82	.81	Gruplar arası	5.68	6	.95	1.41	.21
	Sosyal Bilimler	83	4.02	.72						
	Fen Bilimleri	68	3.87	.88						
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	Matematik	95	4.00	.86						
	Yabancı Dil	64	3.94	.84	Gruplar içi	350.11	521	.67		
	Güzel Sanatlar	98	4.13	.78						
	Rehberlik	32	3.94	.90						
	Toplam	528	3.97	.82	Toplam	355.78	527			
	Türkçe	88	3.43	.91	Gruplar arası	11.30	6	1.88	2.10	.05
	Sosyal Bilimler	83	3.54	.85						
	Fen Bilimleri	68	3.44	.95						
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Matematik	95	3.67	.95						
	Yabancı Dil	64	3.43	1.00	Gruplar içi	466.72	521	.90		
	Güzel Sanatlar	98	3.71	1.02						
	Rehberlik	32	3.95	.90						
	Toplam	528	3.58	.95	Toplam	478.02	527			
	Türkçe	88	3.82	.70	Gruplar arası	4.99	6	.83	1.59	.15
	Sosyal Bilimler	83	3.92	.66						
	Fen Bilimleri	68	3.84	.71						
(SLÖ)	Matematik	95	3.99	.76						
	Yabancı Dil	64	3.92	.71	Gruplar içi	271.50	521	.52		
	Güzel Sanatlar	98	4.07	.75						
	Rehberlik	32	4.10	.77						
	Toplam	528	3.94	.72	Toplam	276.48			527	

*p<.05

Tablo 31'e göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ($F(6,527) = 1.59$, $p = .15$, $p > .05$), yönetsel sürdürülebilir liderlik ($F(6,527) = 1.40$, $p = .21$, $p > .05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($F(6,527) = 1.31$, $p = .25$, $p > .05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($F(6,527) = 1.41$, $p = .21$, $p > .05$) ve sosyal sürdürülebilir liderlik ($F(6,527) = 2.10$, $p = .05$, $p < .05$) yönelik algılarının branş değişkenine göre sadece sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutu için anlamlı farklılık taşıdığı belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu gösteren LSD test sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Türkçe	Güzel Sanatlar	-.286*	.04
		Rehberlik	-.519*	.01
	Sosyal Bilimler	Rehberlik	-.403*	.04
	Fen Bilimleri	Rehberlik	-.203*	.02
	Yabancı Dil	Rehberlik	-.516*	.01
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.286*	.04
		Türkçe	.519*	.01
	Rehberlik	Sosyal Bilimler	.403*	.04
		Fen Bilimleri	.203*	.02
		Yabancı Dil	.516*	.01

* $p < .05$

Tablo 32'ye göre bakıldığında sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutunda öğretmenlerin branş değişkenine göre oluşan farklılık belirlenmiştir. Branş değişkenine göre sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutunda da rehberlik ($\bar{x}=3.95$) ve güzel sanatlar ($\bar{x}=3.71$) branşlarının ortalama puanlarının Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir Buna göre rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının lehine durum gözlenirken, Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşlarının aleyhine bir durum tespit edilmiştir.

4.2.6.Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin medeni durumlarıyla ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 33'te ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analiz sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	T	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Evli	410	4.04	.79			
	Bekar	118	4.06	.80	526	-.28	.78
	Toplam	528					
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Evli	410	4.19	.67			
	Bekar	118	4.17	.68	526	.22	.83
	Toplam	528					
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	Evli	410	3.97	.81			
	Bekar	118	3.95	.87	526	.25	.80
	Toplam	528					
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Evli	410	3.58	.95			
	Bekar	118	3.58	.95	526	-.02	.98
	Toplam	528					
(SLÖ)	Evli	410	3.95	.72			
	Bekar	118	3.94	.74	526	.03	.97
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 33'te göre öğretmenlerin, (SLÖ) alt boyutlarından yönetsel sürdürülebilir liderlik (t (526) = -.28, p = .78, p>.05), ekonomik sürdürülebilir liderlik (t (526) = .22, p = .83, p>.05), kültürel sürdürülebilir liderlik (t (526) = .25, p = .80, p>.05), sosyal sürdürülebilir liderlik (t (526) = -.02, p = .98, p>.05) ve genel olarak sürdürülebilir liderlik (t (526) = .03, p = .97, p>.05) algıları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kariyer bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kariyerleri ile müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 34'dedir.

Tablo 34

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kariyer	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Öğretmen	182	4.15	.73	Gruplar arası	4.66	2	2.33	3.75	.02*
	Uzman Öğretmen	316	4.00	.80	Gruplar içi	326.39	525	.62		
	Başöğretmen	30	3.78	.95						
	Toplam	528	4.04	.79	Toplam	331.05	527			
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Öğretmen	182	4.25	.62	Gruplar arası	2.16	2	1.08	2.39	.09
	Uzman Öğretmen	316	4.18	.68	Gruplar içi	236.33	525	.45		
	Başöğretmen	30	3.97	.84						
	Toplam	528	4.19	.67	Toplam	238.49	527			
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	Öğretmen	182	3.95	.79	Gruplar arası	.80	2	.40	.59	.56
	Uzman Öğretmen	316	3.99	.83	Gruplar içi	354.99	525	.68		
	Başöğretmen	30	3.83	.93						
	Toplam	528	3.97	.82	Toplam	355.78	527			
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Öğretmen	182	3.54	.98	Gruplar arası	.93	2	.47	.51	.60
	Uzman Öğretmen	316	3.61	.94	Gruplar içi	477.09	525	.91		
	Baş Öğretmen	30	3.48	.93						
	Toplam	528	3.58	.95	Toplam	478.02	527			
(SLÖ)	Öğretmen	182	3.97	.69	Gruplar arası	1.11	2	.56	1.06	.22
	Uzman Öğretmen	316	3.95	.73	Gruplar içi	275.37	525	.53		
	Başöğretmen	30	3.76	.85						
	Toplam	528	3.94	.72	Toplam	276.48	527			

*p<.05

Tablo 34'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =1.06, p=.22, p>.05), yönetsel sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =3.75, p=.02, p<.05),

ekonomik sürdürülebilir liderlik ($F(2,527) = 2.39, p = .09, p > .05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($F(2,527) = .59, p = .56, p > .05$) ve sosyal sürdürülebilir liderlik ($F(2,527) = .51, p = .60, p > .05$) algılarının mesleki kariyer değişkenine göre sadece yönetsel sürdürülebilir liderlik alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Oluşan farklılığın hangi mesleki kariyer grupları arasında oluştuğunu belirten LSD test sonuçları Tablo 35’dir.

Tablo 35

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Mesleki Kariyer (A)	Mesleki Kariyer (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Öğretmen	Uzman Öğretmen	.146*	.04
		Başöğretmen	.372*	.02
	Uzman Öğretmen	Öğretmen	-.146*	.04
		Başöğretmen	.226	.13
	Başöğretmen	Öğretmen	-.372*	.02
		Uzman Öğretmen	-.226	.13

* $p < .05$

Tablo 35’e göre sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, yönetsel sürdürülebilir liderlik alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre oluşan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, yönetsel sürdürülebilir liderlik alt boyutunda da öğretmen ($\bar{x} = 4.15$), uzman öğretmen ($\bar{x} = 4.00$) ve başöğretmen ($\bar{x} = 3.78$) ortalama puanlarının olduğu gözlenmiştir. En yüksek ortalama puanlamaya öğretmenler ($\bar{x} = 4.15$) olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir.

4.2.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul türü bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul türü ile müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	Genel	463	262.88	121712.00	14296.00	.51
	Ortaokul					
	İHO	65	276.06	17944.00		
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	Genel	463	262.29	121441.50	14025.50	.37
	Ortaokul					
	İHO	65	280.22	18214.50		
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	Genel	463	263.21	121865.50	14449.50	.60
	Ortaokul					
	İHO	65	273.70	17790.50		
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	Genel	463	260.18	120465.50	13049.50	.08
	Ortaokul					
	İHO	65	295.24	19190.50		
(SLÖ) Toplam	Genel	463	261.64	121141.50	13725.50	.25
	Ortaokul					
	İHO	65	284.84	18514.50		

*p<.05

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları, okul türü değişkenine için anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Ölçeğin genelinde ($U = 13725.50$; $p > .05$) olup, ölçeğin alt boyutlarından olan yönetsel sürdürülebilir liderlik ($U = 14296.00$; $p > .05$), ekonomik sürdürülebilir liderlik ($U = 14025.50$; $p > .05$), kültürel sürdürülebilir liderlik ($U = 14449.50$; $p > .05$) ve sosyal sürdürülebilir liderlik ($U = 13049.50$; $p > .05$) olduğu saptanmıştır.

4.2.9. Öğretmenlerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ailenizin aylık ortalama gelir bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve (SLÖ) verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin ailenizin aylık ortalama geliri ile müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 37'dedir.

Tablo 37

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algılarının ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Ailenizin Aylık Ort. Geliri	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	10.000-20.000TL	235	4.06	.77	Gruplar arası	.84	2	.42	.67	.52
	21.000-40.000TL	226	4.05	.80	Gruplar içi	330.22	525	.63		
	41.000-51.000TL	67	3.94	.83						
	Toplam	528	4.04	.79	Toplam	331.05	527			
Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	10.000-20.000TL	235	4.19	.66	Gruplar arası	.48	2	.24	.52	.59
	21.000-40.000TL	226	4.21	.67	Gruplar içi	238.01	525	.45		
	41.000-51.000TL	67	4.11	.71						
	Toplam	528	4.19	.67	Toplam	238.49	527			
Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	10.000-20.000TL	235	3.98	.81	Gruplar arası	.10	2	.05	.08	.93
	21.000-40.000TL	226	3.95	.85	Gruplar içi	355.68	525	.68		
	41.000-51.000TL	67	3.96	.78						
	Toplam	528	3.97	.82	Toplam	355.78	527			
Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	10.000-20.000TL	235	3.56	.96	Gruplar arası	2.35	2	1.17	1.30	.28
	21.000-40.000TL	226	3.64	.94	Gruplar içi	475.67	525	.91		
	41.000-51.000TL	67	3.43	.98						
	Toplam	528	3.58	.95	Toplam	478.01	527			
(SLÖ)	10.000-20.000TL	235	3.95	.72	Gruplar arası	.56	2	.28	.53	.59
	21.000-40.000TL	226	3.96	.73	Gruplar içi	275.92	525	.53		
	41.000-51.000TL	67	3.86	.73						
	Toplam	528	3.94	.72	Toplam	276.48	527			

*p<.05

Tablo 37’de öğretmenlerin görevli oldukları okullardaki sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =.53, p =.59, p>.05), yönetsel sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =.67, p=.52, p>.05), ekonomik sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =.52, p=.59, p>.05), kültürel sürdürülebilir liderlik (F (2,527) =.08, p=.93, p>.05) ve sosyal sürdürülebilir liderliğe (F (2,527) =1.30,

$p=.28$, $p>.05$) yönelik algılarının ailenizin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenler okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini ne düzeyde algılamaktadır?*” olarak belirtilmiştir. Bu problemin çözümü için ÖÖÖ”den alınan verilerle yapılan analizde, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 38’de öğretmenlerin, okullarının öğrenen örgüt olmasına ilişkin algı düzeylerini belirten betimsel istatistik analizleri bulunmaktadır.

Tablo 38

ÖÖÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Düzye	Ölçek Derecesi
Örgütsel Öğrenme	528	2.95	.84	Orta	Orta Düzeyde Katılıyorum
Yenilikçi Öğrenme	528	2.64	.97	Orta	Orta Düzeyde Katılıyorum
Vizyoner Öğrenme	528	2.85	.87	Orta	Orta Düzeyde Katılıyorum
ÖÖÖ Toplam	528	2.81	.85	Orta	Orta Düzeyde Katılıyorum

Tablo 38’e göre öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algı düzeyi, ölçek derecesi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Burada, öğretmenler, öğrenen örgüt ortalamasına ($\bar{x} = 2.81$) orta düzeyde katılıyorum derecesi ve orta düzeyde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ağırlıklı ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme için ($\bar{x} = 2.95$) orta düzeyde katılıyorum, yenilikçi öğrenme için ($\bar{x} = 2.64$) orta düzeyde katılıyorum, vizyoner öğrenme için ($\bar{x} = 2.85$) orta düzeyde katılıyorum şeklinde görüşlerini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılımı örgütsel öğrenme alt boyutunda ($\bar{x} = 2.95$), en düşük düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut ise yenilikçi öğrenme ($\bar{x} = 2.64$) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenen örgüte yönelik algılarının madde düzeyinde derecesini belirlemek için yapılan betimsel analiz çalışmalarının bulguları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 39

ÖÖÖ maddelerinin betimsel analiz sonuçları

No	Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss
1	Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	528	2.82	1.06
2	Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	528	2.90	.99
3	Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	528	2.98	.99
4	Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır.	528	2.86	1.00
5	Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	528	3.08	.86
6	Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	528	2.99	.87
7	Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	528	3.02	3.02
8	Çalışanlar, kurumu yeniliğim kaynağı olarak görür.	528	2.72	1.05
9	Kurumda, sürekli öğrenme imkanı sunan ortamlar oluşturulur.	528	2.75	1.04
10	Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.	528	2.61	1.04
11	Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.	528	2.50	1.13
12	Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.	528	2.76	1.00
13	Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.	528	2.96	.97
14	Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.	528	2.76	1.00
15	Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.	528	2.89	.98
16	Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.	528	2.88	.95

Tablo 39'a göre öğrenen örgüt ölçeğinin toplam puanlamasına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenen örgüte dair algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinde “*Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur*” temalı 11. maddenin en düşük ortalama puanı ($\bar{x}=2.50$) ve orta düzeyde katılıyorum olarak tespit edilmiştir. Ayrıca “*Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir*” temalı 5. maddenin en yüksek ortalama puanı ($\bar{x}=3.08$) ve orta düzeyde katılıyorum olarak belirlenmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*öğretmenler okullarını öğrenen örgüte ilişkin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mesleki kariyer, branş, medeni durum, okul türü ve ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir.

4.4.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını dair ÖÖÖ'den elde edilen veriler ve Kişisel Bilgiler Formu'nda bulunan yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Öğretmen yaşları ve yöneticilerin öğrenen örgüte yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, analiz sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Öğrenme	20-35	134	3.08	.77	Gruplar arası	4.74	2	2.37	3.41	.03
	36-45	248	2.96	.83	Gruplar içi	364.42	525	.69		
	46ve üstü	146	2.82	.90						
	Toplam	528	2.95	.84	Toplam	369.16	527			
Yenilikçi Öğrenme	20-35	134	2.76	.92	Gruplar arası	2.53	2	1.26	1.34	.26
	36-45	248	2.60	.98	Gruplar içi	493.73	525	.94		
	46ve üstü	146	2.63	1.00						
	Toplam	528	2.65	.97	Toplam	496.26	527			
Vizyoner Öğrenme	20-35	134	2.96	.79	Gruplar arası	2.45	2	1.23	1.62	.20
	36-45	248	2.82	.89	Gruplar içi	396.32	525	.76		
	46ve üstü	146	2.80	.91						
	Toplam	528	2.85	.87	Toplam	398.77	527			
(ÖÖÖ)	20-35	134	2.94	.76	Gruplar arası	2.81	2	1.41	1.97	.14
	30-45	248	2.79	.85	Gruplar içi	373.71	525	.71		
	46 ve üstü	146	2.75	.90						
	Toplam	528	2.81	.85	Toplam	376.52	527			

*p<.05

Tablo 40'a göre öğretmenlerin görevli oldukları okullarını örgütsel öğrenme (F (2,527) =3.41, p =.03, p<.05), yenilikçi öğrenme (F (2,527) =1.34, p=.26, p>.05), vizyoner öğrenme (F (2,527) =1.62, p =.20, p>.05) ve genel anlamda öğrenen örgüt (F (2,527) =1.97, p =.14, p>.05) ilişkin algılarının yaş gruplarına göre örgütsel öğrenme alt boyutunda bir farklılık saptanmıştır. Yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme alt boyutlarında ve genel

olarak öğrenen örgüt hakkında bir farklılık saptanmamıştır. Bu farklılığın hangi yaş grubu arasında olduğunu göstermek için LSD testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Yaş (A)	Yaş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Örgütsel Öğrenme	20-35 yaş	36-45 yaş	.128	.16
		46 yaş ve üzeri	.260*	.01
	36-45 yaş	20-35 yaş	-.127*	.16
		46 ve üzeri	.133	.13
	46 yaş ve üzeri	20-35 yaş	-.260*	.01
		36-45 yaş	-.133	.13

*p<.05

Öğretmenlerin yaş değişkeninde öğrenen örgütün alt boyutu olan örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarındaki farklılıklar, LSD testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

4.4.2.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin cinsiyetle ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen örgüte ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 42’dedir.

Tablo 42

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Örgütsel Öğrenme	Kadın	355	2.92	.85			
	Erkek	173	3.01	.80	526	-1.22	.22
	Toplam	528					
Yenilikçi Öğrenme	Kadın	355	2.60	.97			
	Erkek	173	2.74	.97	526	-1.50	.13
	Toplam	528					
Vizyoner Öğrenme	Kadın	355	2.82	.85			
	Erkek	173	2.90	.91	526	-1.03	.30
	Toplam	528					
(ÖÖÖ)	Kadın	355	2.78	.84			
	Erkek	173	2.88	.85	526	-1.33	.18
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 42'ye göre öğretmenlerin, ÖÖÖ alt boyutlarında örgütsel öğrenme ($t_{(526)} = -1.22$, $p = .22$, $p > .05$), yenilikçi öğrenme ($t_{(526)} = -1.50$, $p = .13$, $p > .05$), vizyoner öğrenme ($t_{(526)} = -1.03$, $p = .30$, $p > .05$) ve genel olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt ($t_{(526)} = -1.33$, $p = .18$, $p > .05$) algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

4.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdem bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmen mesleki kıdemleri ile öğrenen örgüte ilişkin algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yöntemi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 43'tedir.

Tablo 43

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Öğrenme	1-15 yıl	238	3.08	.77	Gruplar arası	6.97	2	3.49	5.05	.01
	16-25 yıl	197	2.85	.87	Gruplar içi	362.19	525	.69		
	26 yıl ve üzeri	93	2.85	.91						
	Toplam	528	2.95	.84	Toplam	369.16	527			
Yenilikçi Öğrenme	1-15 yıl	238	2.72	.93	Gruplar arası	3.82	2	1.91	2.03	.13
	16-25 yıl	197	2.54	.99	Gruplar içi	492.43	525	.94		
	26 yıl ve üzeri	93	2.70	1.03						
	Toplam	528	2.65	.97	Toplam	496.26	527			
Vizyoner Öğrenme	1-15 yıl	238	2.94	.83	Gruplar arası	4.80	2	2.40	3.20	.04
	16-25 yıl	197	2.73	.89	Gruplar içi	393.98	525	.75		
	26 yıl ve üzeri	93	2.86	.91						
	Toplam	528	2.85	.87	Toplam	398.77	527			
(ÖÖÖ)	1-15 yıl	238	2.91	.79	Gruplar arası	4.68	2	2.34	3.30	.04
	16-25 yıl	197	2.70	.87	Gruplar içi	371.84	525	.71		
	26 yıl ve üzeri	93	2.80	.92						
	Toplam	528	2.81	.85	Toplam	376.52	527			

*p<.05

Tablo 43'e göre öğretmenlerin görevli oldukları okullarının örgütsel öğrenme ($F_{(2,527)} = 5.05$, $p = .01$, $p < .05$), yenilikçi öğrenme ($F_{(2,527)} = 2.03$, $p = .13$, $p > .05$), vizyoner öğrenme ($F_{(2,527)} = 3.20$, $p = .04$, $p < .05$) ve genel olarak öğrenen örgüt ($F_{(2,527)} = 3.30$, $p = .04$,

$p<.05$) ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre önemli farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılıklar öğrenen örgüt ve alt boyutları olan örgütsel öğrenme, vizyoner öğrenmede tespit edilmiştir. Hangi mesleki kıdem grubunda bu farklılığın olduğunu gösteren LSD testi sonuçları Tablo 44'dedir.

Tablo 44

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Kıdem (A)	Kıdem (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Örgütsel Öğrenme	1-15 yıl	16-25 yıl	.231*	.00
		26 yıl ve üzeri	.231*	.02
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.231*	.00
		26 yıl ve üzeri	.001	.99
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.231*	.02
		16-25 yıl	-.001	.99
Vizyoner Öğrenme	1-15 yıl	16-25 yıl	.210*	.01
		26 yıl ve üzeri	.072	.49
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.210*	.01
		26 yıl ve üzeri	-.138	.21
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.072*	.49
		16-25 yıl	.138	.21
(ÖÖÖ)	1-15 yıl	16-25 yıl	.208*	.01
		26 yıl ve üzeri	.111*	.28
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.208*	.01
		26 yıl ve üzeri	-.097	.36
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.111	.28
		16-25 yıl	-.097	.36

* $p<.05$

Tablo 44'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullarının öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme ve vizyoner öğrenmelerine yönelik algılarının farklılıkları, LSD testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgütü en yüksek düzeyde ($\bar{x}=2.91$) olarak algılayan mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, öğretmenlerin öğrenen örgütü en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.70$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel öğrenmelerini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.08$) 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.85$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdem aralığına sahip öğretmenler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin vizyoner öğrenmelerini en yüksek düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.94$)

mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, en düşük algılayan ($\bar{x}=2.73$) 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir.

Analizden elde edilen verilere göre, mesleki kıdemi 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme ve vizyoner öğrenmeye yönelik algılarının 1-15 yıl mesleki kıdem lehine olarak saptanmıştır.

4.4.4.Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrenen örgüte yönelik algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile müdürlerinin öğrenen örgütlerine yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 45’dedir.

Tablo 45

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Örgütsel Öğrenme	Lisans	463	262.71	121635.00	14219.00	.47
	Lisans Üstü	65	277.25	18021.00		
Yenilikçi Öğrenme	Lisans	463	263.22	121871.50	14455.50	.61
	Lisans Üstü	65	273.61	17784.50		
Vizyoner Öğrenme	Lisans	463	266.23	123264.50	14246.50	.48
	Lisans Üstü	65	252.18	16391.50		
(ÖÖÖ)	Lisans	463	263.98	122224.00	14808.00	.84
	Lisans Üstü	65	268.18	17432.00		

*p<.05

Tablo 45’e göre öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algıları, eğitim düzeyi değişkenine için anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ölçeğin genelinde ($U = 14808.00$; $p>.05$) olup, ölçeğin alt boyutlarından olan örgütsel öğrenme ($U = 14219.00$; $p>.05$), yenilikçi öğrenme ($U = 14455.50$; $p>.05$) ve vizyoner öğrenme ($U = 14246.50$; $p>.05$) olduğu saptanmıştır.

4.4.5.Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının, öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin branş bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin branşları ile

müdürlerinin öğrenen örgüte yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 46'dadır.

Tablo 46

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Öğrenme	Türkçe	88	2.82	.85	Gruplar arası	8.40	6	1.40	2.02	.06
	Sosyal Bilimler	83	2.88	.84						
	Fen Bilimleri	68	2.78	.84						
	Matematik	95	3.05	.82						
	Yabancı Dil	64	2.91	.80	Gruplar içi	360.77	521	.69		
	Güzel Sanatlar	98	3.11	.79						
	Rehberlik	32	3.15	.94						
	Toplam	528	2.95	.84	Top. Gruplar arası	369.16	527			
	Türkçe	88	2.48	.97	Gruplar arası	12.47	6	2.08	2.24	.04*
Yenilikçi Öğrenme	Sosyal Bilimler	83	2.61	.96						
	Fen Bilimleri	68	2.45	1.04						
	Matematik	95	2.79	.93						
	Yabancı Dil	64	2.55	.93	Gruplar içi	483.79	521	.93		
	Güzel Sanatlar	98	2.80	.91						
	Rehberlik	32	2.92	1.06						
	Toplam	528	2.65	.97	Toplam Gruplar arası	496.26	527			
	Türkçe	88	2.73	.83	Gruplar arası	11.00	6	1.83	2.46	.02*
	Sosyal Bilimler	83	2.77	.89						
Vizyoner Öğrenme	Fen Bilimleri	68	2.60	.92						
	Matematik	95	2.97	.88						
	Yabancı Dil	64	2.86	.77	Gruplar içi	387.78	521	.74		
	Güzel Sanatlar	98	2.99	.85						
	Rehberlik	32	3.08	.90						

*p<.05

Tablo 46 (devamı)

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Vizyoner Öğrenme (ÖÖÖ)	Toplam	528	2.85	.87	Top.	398.77	527			
	Sosyal Bilimler	83	2.76	.86	Gruplar arası	10.29	6	1.72	2.44	.03*
	Fen Bilimleri	68	2.61	.89						
	Matematik	95	2.94	.83						
	Yabancı Dil	64	2.77	.78	Gruplar içi	366.23	521	.70		
	Güzel Sanatlar	98	2.96	.81						
	Rehberlik	32	3.05	.94						
	Toplam	528	2.81	.85	Toplam	376.52	527			

*p<.05

Tablo 46'da öğretmenlerin, öğrenen örgüt (F (6,527) =2.44, p =.03, p<.05), örgütsel öğrenme (F (6,527) = 2.02, p =.06, p>.05), yenilikçi öğrenme (F (6,527) =2.24, p =.04, p<.05) ve vizyoner öğrenmeye (F (6,527) =2.46, p =.02, p<.05) yönelik algılarının branş değişkenine göre sadece yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme alt boyutları için genel olarak da öğrenen örgüt için anlamlı farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu gösteren LSD test sonuçları Tablo 47'dedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Yenilikçi Öğrenme	Türkçe	Sosyal Bilimler	-.131	.37
		Fen Bilimleri	.032	.84
		Matematik	-.312*	.03
		Yabancı Dil	-.067	.67
		Güzel Sanatlar	-.316*	.03
		Rehberlik	-.442	.03
	Fen Bilimleri	Türkçe	.312*	.03
		Sosyal Bilimler	.181	.21
		Matematik	.344*	.03
		Yabancı Dil	.246	.12
		Güzel Sanatlar	-.004	.98
		Rehberlik	-.130	.51

*p<.05

Tablo 47 (devamı)

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Yenilikçi Öğrenme	Güzel Sanatlar	Türkçe	.316*	.03
		Sosyal Bilimler	.184	.20
		Fen Bilimleri	.347*	.02
		Matematik	.004	.98
		Yabancı Dil	.249	.11
		Rehberlik	-.126	.52
	Rehberlik	Türkçe	.442*	.03
		Sosyal Bilimler	.310	.12
		Fen Bilimleri	.473*	.02
		Matematik	.130	.51
		Yabancı Dil	.375	.07
		Güzel Sanatlar	.126	.52
	Matematik	Türkçe	.312*	.03
		Sosyal Bilimler	.181	.21
		Fen Bilimleri	.344*	.03
		Yabancı Dil	.245	.12
		Güzel Sanatlar	-.004	.98
		Rehberlik	-.130	.51
	Türkçe	Sosyal Bilimler	-.046	.73
		Fen Bilimleri	.125	.37
		Matematik	-.241	.06
		Yabancı Dil	-.131	.36
		Güzel Sanatlar	-.263	.04
		Rehberlik	-.356	.05
Vizyoner Liderlik	Fen Bilimleri	Türkçe	-.125	.37
		Sosyal Bilimler	-.171	.23
		Matematik	-.366	.01
		Yabancı Dil	-.256	.09
		Güzel Sanatlar	-.388	.01
		Rehberlik	-.481	.01
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.263*	.04
		Sosyal Bilimler	.217	.09
		Fen Bilimleri	.388	.01
		Matematik	.021	.86
		Yabancı Dil	.132	.34
		Rehberlik	-.934	.60
	Rehberlik	Türkçe	.356*	.05
		Sosyal Bilimler	.310	.09
		Fen Bilimleri	.481*	.01
		Matematik	.115	.52
		Yabancı Dil	.225	.23
		Güzel Sanatlar	.093	.60
	Matematik	Türkçe	.241	.06
		Sosyal Bilimler	.195	.13
		Fen Bilimleri	.366*	.01
		Yabancı Dil	.110	.43
		Güzel Sanatlar	-.021	.86
		Rehberlik	-.115	.52

*p<.05

Tablo 47 (devamı)

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
(ÖÖÖ)	Türkçe	Sosyal Bilimler	-.080	.54
		Fen Bilimleri	.066	.63
		Matematik	-.260*	.04
		Yabancı Dil	-.096	.49
		Güzel Sanatlar	-.287*	.02
		Rehberlik	-.375*	.03
	Fen Bilimleri	Türkçe	-.066	.63
		Sosyal Bilimler	-.146	.29
		Matematik	-.326*	.02
		Yabancı Dil	-.162	.27
		Güzel Sanatlar	-.354*	.01
		Rehberlik	-.441*	.02
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.288*	.02
		Sosyal Bilimler	.208	.09
		Fen Bilimleri	.354*	.01
		Matematik	.028	.82
		Yabancı Dil	-.192	.16
		Rehberlik	-.088	.61
	Rehberlik	Türkçe	.375*	.02
		Sosyal Bilimler	.295	.09
		Fen Bilimleri	.441*	.01
		Matematik	.115	.82
		Yabancı Dil	.279	.16
		Güzel Sanatlar	.087	.61
	Matematik	Türkçe	.260*	.04
		Sosyal Bilimler	.180	.16
		Fen Bilimleri	.326*	.02
		Yabancı Dil	.164	.23
		Güzel Sanatlar	-.028	.82
		Rehberlik	-.115	.50

*p<.05

Tablo 47'ye göre öğrenen örgüt ölçeği için öğretmenlerin branş değişkenine göre oluşan farklılık belirlenmiştir. Branş değişkenine göre öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde, yenilikçi öğrenme, vizyoner öğrenme alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Öğrenen örgüt ölçeğinin, yenilikçi öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =2.92) algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}$ =2.45) öğretmen grubu fen bilimleri branş öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}$ =3.08) algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}$ =2.60) öğretmen grubu fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde ise en yüksek

düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.05$) öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.61$) fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre öğrenen örgüt ölçeğinin yenilikçi öğrenme alt boyutunda Türkçe branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin vizyoner öğrenme alt boyutunda Türkçe branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik branşı öğretmenleri arasında Türkçe öğretmenlerinin aleyhine olan bir durum gözlenmiştir. Fen bilimleri branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik branşı arasında fen bilimleri branşı öğretmenlerinin aleyhine olan bir durum tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde ise Türkçe branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik branşı arasında branşı Türkçe olan öğretmenlerin aleyhine bir durum gözlenmiştir. Fen bilimleri branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik branşı arasında branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin aleyhine bir durum gözlenmiştir.

Öğrenen örgüt ölçeğinin yenilikçi alt boyutunda fen bilimleri branşı ile Türkçe ve matematik branşı arasında branşı fen bilimleri olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe, fen bilimleri branşı arasında branşı güzel sanatlar olan öğretmenlerin lehine bir durum olduğu saptanmıştır. Rehberlik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşı arasında branşı rehberlik olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Matematik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşı arasında branşı matematik olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin vizyoner öğrenme alt boyutunda matematik branşı ile fen bilimleri branşı arasında matematik branşı öğretmenlerinin lehine bir durum bulgulanmıştır. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe, fen bilimleri branşı arasında güzel sanatlar branşı öğretmenlerinin lehine anlamlı olan farklılık saptanmıştır. Rehberlik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşı arasında rehberlik branşı öğretmenlerinin lehine olan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde matematik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşı arasında branşı matematik olan öğretmenlerin lehine olan anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşı arasında branşı güzel sanatlar olan öğretmenlerin lehine olan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Rehberlik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri branşları arasında branşı rehberlik olan öğretmenlerin lehine olan anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

4.4.6. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin medeni durumlarıyla ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri

kullanılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrenen örgüte ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 48’dedir.

Tablo 48

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Örgütsel Öğrenme	Evli	410	2.94	.85	526	-.55	.58
	Bekar	118	2.99	.81			
	Toplam	528					
Yenilikçi Öğrenme	Evli	410	2.64	.98	526	-.19	.85
	Bekar	118	2.66	.94			
	Toplam	528					
Vizyoner Öğrenme	Evli	410	2.84	.82	526	-.09	.92
	Bekar	118	2.85	.86			
	Toplam	528					
(ÖÖÖ)	Evli	410	2.81	.85	526	-.29	.78
	Bekar	118	2.83	.82			
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 48’de öğretmenlerin, ÖÖÖ alt boyutlarından örgütsel öğrenme (t (526) =-.55, p =.58, p>.05), yenilikçi öğrenme (t (526) =-.19, p =.85, p>.05), vizyoner öğrenme (t (526) =-.29, p =.78, p>.05) ve genel olarak öğrenen örgüt (t (526) =-.29, p =.78, p>.05) algıları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.4.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrenen örgüt algılarının, öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kariyer bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kariyerleri, öğrenen örgüte yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 49’dadır.

Tablo 49

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kariyer	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Öğrenme	Öğretmen	182	3.03	.83	Gruplar arası	4.44	2	2.22	3.75	.04*
	Uzman Öğretmen	316	2.94	.82	Gruplar içi	364.72	525	.70		
	Başöğretmen	30	2.62	.98						
	Toplam	528	2.95	.84	Toplam	369.16	527			
Yenilikçi Öğrenme	Öğretmen	182	2.72	.97	Gruplar arası	1.87	2	.93	.99	.37
	Uzman Öğretmen	316	2.62	.96	Gruplar içi	494.40	525	.94		
	Başöğretmen	30	2.48	1.05						
	Toplam	528	2.65	.97	Toplam	496.26	527			
Vizyoner Öğrenme	Öğretmen	182	2.95	.85	Gruplar arası	3.73	2	1.87	2.48	.09
	Uzman Öğretmen	316	2.81	.87	Gruplar içi	395.03	525	.75		
	Başöğretmen	30	2.64	1.00						
	Toplam	528	2.85	.87	Toplam	398.77	527			
(ÖÖÖ)	Öğretmen	182	2.90	.83	Gruplar arası	3.12	2	1.56	2.19	.11
	Uzman Öğretmen	316	2.79	.84	Gruplar içi	373.40	525	.71		
	Baş Öğretmen	30	2.58	.98						
	Toplam	528	2.81	.85	Toplam	376.52	527			

*p<.05

Tablo 49'a göre öğretmenlerin öğrenen örgüt ($F(2,527) = 2.19$, $p = .11$, $p > .05$), örgütsel öğrenme ($F(2,527) = 3.75$, $p = .04$, $p < .05$), yenilikçi öğrenme ($F(2,527) = .99$, $p = .37$, $p > .05$) ve vizyoner öğrenme ($F(2,527) = 2.48$, $p = .09$, $p > .05$) algılarının mesleki kariyer değişkenine göre sadece örgütsel öğrenme alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Oluşan farklılığın hangi mesleki kariyer grupları arasında oluştuğunu belirten LSD test sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Mesleki Kariyer (A)	Mesleki Kariyer (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Örgütsel Öğrenme	Öğretmen	Uzman Öğretmen	.092	.24
		Başöğretmen	.408*	.01
	Uzman Öğretmen	Öğretmen	-.092	.24
		Başöğretmen	.317*	.04

Tablo 50 (devamı)

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarını mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Mesleki Kariyer (A)	Mesleki Kariyer (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Örgütsel Öğrenme	Başöğretmen	Öğretmen	-.408*	.01
		Uzman Öğretmen	-.317*	.04

*p<.05

Tablo 50'ye göre öğrenen örgüt ölçeğinin, örgütsel öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre oluşan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Öğrenen örgüt ölçeğinin, örgütsel öğrenme alt boyutunda öğretmen ($\bar{x}=3.03$), uzman öğretmen ($\bar{x}=2.94$) ve başöğretmen ($\bar{x}=2.62$) ortalama puanlarının olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalama puanlamaya öğretmenler ($\bar{x}=3.03$) olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir.

4.4.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, öğrenen örgüte yönelik algılarının, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul türü bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve ÖÖÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul türü ile müdürlerinin öğrenen örgüte yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmış olup analiz sonuçları Tablo 51'dedir.

Tablo 51

Öğretmenlerin öğrenen örgüte yönelik algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Örgütsel Öğrenme	Genel Ortaokul	463	262.71	121635.00	14210.00	.47
	İHO	65	277.25	18021.00		
Yenilikçi Öğrenme	Genel Ortaokul	463	263.22	121871.50	14455.50	.61
	İHO	65	273.61	17784.50		
Vizyoner Öğrenme	Genel Ortaokul	463	266.23	123264.50	14246.50	.48
	İHO	65	252.18	16391.50		
(ÖÖÖ)	Genel Ortaokul	463	263.98	122224.00	14542.50	.66
	İHO	65	268.18	17432.00		

*p<.05

Tablo 52'ye göre öğretmenlerin görevli oldukları okullardaki öğrenen örgüt (F (2,527) =.05, p =.95, p>.05), örgütsel öğrenme (F (2,527) =.12, p=.89, p>.05), yenilikçi öğrenme (F (2,527) =.00, p=.99, p>.05) ve vizyoner öğrenmeye (F (2,527) =.15, p=.86, p>.05) yönelik algılarının ailenizin aylık ortalama gelir değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Öğretmenler okullarının etkililiğini ne düzeyde algılamaktadırlar?*” olarak belirtilmiştir. Bu problemin çözümü için EOÖ'den alınan verilerle yapılan analizde, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 53'te öğretmenlerin, etkili okula ilişkin algı düzeylerini belirten betimsel istatistik analizleri bulunmaktadır. Tablo 53'te öğretmen görüşlerini belirten bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 53

EOÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları

Alt Boyutlar	n	$\bar{x}$	Ss	Düzye	Ölçek Derecesi
Okul Yöneticisi	528	3.52	.97	Yüksek	Katılıyorum
Öğretmenler	528	2.77	.88	Orta	OrtaDüzeyde Katılıyorum
Okul Ort.ve Öğr.Süreci	528	3.83	.93	Yüksek	Katılıyorum
Öğrenciler	528	3.09	1.01	Orta	OrtaDüzeyde Katılıyorum
Okul Çev. ve Veliler	528	3.31	.95	Orta	OrtaDüzeyde Katılıyorum
(EOÖ) Toplam	528	3.30	.79	Orta	OrtaDüzeyde Katılıyorum

Tablo 53'te öğretmenlerin etkili okula yönelik algı düzeyi, ölçek derecesi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Tabloda, öğretmenler, etkili okul ortalamasını ($\bar{x}$ = 3.30) orta derece katılıyorum olarak belirlemiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ağırlıklı ortalama değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin okul yöneticisi için ($\bar{x}$ =3.53) çok katılıyorum katılıyorum, öğretmenler için ($\bar{x}$ = 2.77) orta derecede katılıyorum, okul ortamı için ($\bar{x}$ =3.83) çok katılıyorum, öğrenciler için ($\bar{x}$ = 3.09) orta derecede katılıyorum, okul çevresi ve veliler için ($\bar{x}$ = 3.31) şeklinde görüşlerini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılımı okul ortamı alt boyutunda ($\bar{x}$ = 3.83), en düşük düzeyde katılım gösterdikleri alt boyut ise öğretmenler ($\bar{x}$ = 2.77) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, etkili okula yönelik algılarının madde düzeyinde derecesini belirlemek için yapılan betimsel istatistik çalışmalarının bulguları Tablo 54'de verilmiştir.

Tablo 54

EOÖ maddelerinin betimsel analiz sonuçları

No	Maddeler	n	$\bar{x}$	Ss
1	Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	528	3.59	1.20
2	Sık sık sınıfları ziyaret ederek, iş başında öğretmenleri denetler.	528	3.08	1.23
3	Okulun her tarafında sıkça görülür.	528	3.57	1.24
4	Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	528	3.71	1.09
5	Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	528	3.68	1.12
6	Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip eder.	528	3.87	.96
7	Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol eder.	528	3.95	.95
8	Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	528	4.02	.93
9	Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak işbirliği içinde çalışırlar.	528	4.02	.93
10	Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	528	4.04	.92
11	Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahiptirler.	528	4.00	.91
12	Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	528	3.92	.98
13	Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	528	3.91	1.00
14	Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekli çalışmaya yöneltcek bir okul iklimi vardır.	528	3.80	1.06
15	Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	528	3.80	1.01
16	Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	528	3.80	1.13
17	Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	528	3.92	1.00
18	Başarıya olan inançları yüksektir.	528	3.09	1.15
19	Sorumluluk almaya isteklidirler.	528	3.06	1.13
20	Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	528	3.09	1.12
21	Çalışmalarını planlı yürütürler.	528	3.15	1.15
22	Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	528	2.92	1.23
23	Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	528	3.22	1.09
24	Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	528	3.20	1.23
25	Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	528	3.01	1.17
26	Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	528	3.13	1.07
27	Okulu sık sık ziyaret ederler.	528	3.89	1.20
28	Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	528	4.00	1.19
29	Okul yönetimi ile uyumludurlar.	528	3.15	1.14
30	Okula yönelik öneri ve şikayetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	528	3.88	1.08
31	Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	528	3.00	1.22

Tablo 54'e göre etkili okul ölçeğinin toplam puanlamasına bakıldığında, öğretmenlerin etkili okula dair algılarının genelde orta düzey olarak belirlenmiştir. Etkili okul ölçeğinde “Çalışmalarını planlı yürütürler” temalı 21. maddenin en düşük ortalama puanı ($\bar{x}=2.92$) ve orta derecede katılıyorum olarak belirlenmiştir. Ayrıca “Yüksek

sorumluluk duygusuna sahiptirler” temalı 10. maddenin en yüksek ortalama puanı ($\bar{x}=4.04$) çok katılıyorum olarak belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “*öğretmenlerin okullarında etkili okula ilişkin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mesleki kariyer, branş, medeni durum, okul türü ve ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklindedir.

4.6.1.Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını dair EOÖ’den elde edilen veriler ve Kişisel Bilgiler Formu’nda bulunan yaş değişkenine ait veriler kullanılmıştır. Öğretmen yaşları ve yöneticilerin etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış olup, analiz sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Yöneticisi	20-35	134	3.70	.81	Gruplar arası	7.28	2	3.64	3.89	.02*
	36-45	248	3.52	.97	Gruplar içi	491.13	525	.94		
	46 ve üstü	146	3.38	1.08						
	Toplam	528	3.52	.97	Toplam	498.41	527			
Öğretmenler	20-35	134	2.87	.82	Gruplar arası	2.05	2	1.03	1.33	.26
	36-45	248	2.74	.88	Gruplar içi	402.44	525	.77		
	46 ve üstü	146	2.71	.91						
	Toplam	528	2.76	.88	Toplam	404.49	527			
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	20-35	134	3.94	.92	Gruplar arası	2.97	2	1.48	1.71	.18
	36-45	248	3.83	.91	Gruplar içi	456.45	525	.87		
	46 ve üstü	146	3.73	.98						
	Toplam	528	3.83	.93	Toplam	459.41	527			

*p<.05

Tablo 55 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Öğrenciler	20-35	134	2.98	1.03	Gruplar arası	2.46	2	1.23	1.20	.30
	36-45	248	3.14	1.00	Gruplar içi	539.50	525	1.03		
	46 ve üstü	146	3.12	1.02						
	Toplam	528	3.09	1.01	Toplam	541.96	527			
Okul Çevresi ve Veliler	20-35	134	3.15	.98	Gruplar arası	4.34	2	2.17	2.40	.09
	36-45	248	3.36	.96	Gruplar içi	474.72	525	.90		
	46 ve üstü	146	3.36	.90						
	Toplam	528	3.31	.95	Toplam	479.06	527			
(EOÖ)	20-35	134	2.94	.73	Gruplar arası	.41	2	.20	.33	.72
	36-45	248	2.79	.79	Gruplar içi	328.89	525	.63		
	46 ve üstü	146	2.75	.85						
	Toplam	528	2.81	.79	Toplam	329.29	527			

*p<.05

Tablo 55'e göre öğretmenlerin görevli oldukları okullarda etkili okul (F (2,527) =.33, p =.72, p>.05), okul yöneticisi (F (2,527) =3.89, p=.02, p>.05), öğretmenler (F (2,527) =1.33, p =.26, p>.05), okul ortamı ve öğretim süreci (F (2,527) =1.71, p =.18, p>.05), öğrenciler (F (2,527) =1.20, p =.30, p>.05), okul çevresi ve veliler (F (2,527) =2.40, p =.09, p>.05) ilişkin algılarının yaş gruplarına göre okul yöneticisi alt boyutunda bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında ve genel olarak etkili okul hakkında bir farklılık saptanmamıştır. Bu farklılığın hangi yaş grubu arasında olduğunu göstermek için LSD testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının yaş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Yaş (A)	Yaş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Okul Yöneticisi	20-35 yaş	36-45 yaş	.185	.08
		46 yaş ve üzeri	.322*	.01
	36-45 yaş	20-35 yaş	-.185	.08
		46 yaş ve üzeri	.137	.17
	46 yaş ve üzeri	20-35 yaş	-.322*	.01
		36-45 yaş	-.137	.17

*p<.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında etkili okul ölçeğinin alt boyutu olan okul yöneticisine ilişkin algılarındaki farklılıklar, LSD testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre etkili okul algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

4.6.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin cinsiyetle ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre etkili okula ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 57’de ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Tablo 57

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Okul Yöneticisi	Kadın	355	3.46	1.00			
	Erkek	173	3.65	.90	526	-2.06	.04*
	Toplam	528					
Öğretmenler	Kadın	355	2.73	.87			
	Erkek	173	2.83	.88	526	-1.22	.23
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 57 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	355	3.84	.94			
	Erkek	173	3.83	.92	526	.14	.89
	Toplam	528					
Öğrenciler	Kadın	355	3.02	.99			
	Erkek	173	3.24	1.05	526	-2.33	.02*
	Toplam	528					
Okul Çevresi ve Veliler	Kadın	355	3.28	.96			
	Erkek	173	3.78	.94	526	-1.15	.25
	Toplam	528					
(EOÖ)	Kadın	355	2.78	.84			
	Erkek	173	2.88	.85	526	-1.33	.11
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 57'ye göre öğretmenlerin, etkili okul ölçeği (EOÖ) alt boyutlarından okul yöneticisi (t (526) = -2.06, p = .04, p > .05), öğretmenler (t (526) = -1.22, p = .23, p > .05), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci (t (526) = .14, p = .89, p > .05), öğrenciler (t (526) = -2.33, p = .02, p > .05) ve okul çevresi ve veliler (t (526) = -1.15, p = .25, p > .05) ve etkili okul ölçeği genel olarak (t (526) = -1.33, p = .11, p > .05) algıları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticisi ve öğrenciler alt boyutlarında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Sonuca göre cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine farklılığın olduğu gözlenmiştir. Etkili okul ölçeğinin okul yöneticisi alt boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3.65), kadın öğretmenlerle ($\bar{x}$ = 3.46) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu, öğrenciler alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 3.24), kadın öğretmenlerle ($\bar{x}$ = 3.02) karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu tespit edilmiştir. Böylece erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

4.6.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin etkili okul algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdem bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmen mesleki kıdemleri ile etkili okula ilişkin algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 58'dedir.

Tablo 58

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Yöneticisi	1-15 yıl	238	3.68	.84	Gruplar arası	11.09	2	5.54	5.97	.00*
	16-25 yıl	197	3.38	1.00	Gruplar içi	487.32	525	.93		
	26 yıl ve üzeri	93	3.43	1.15						
	Toplam	528	3.52	.97	Toplam	498.41	527			
Öğretmenler	1-15 yıl	238	2.84	.84	Gruplar arası	3.35	2	1.67	2.19	.11
	16-25 yıl	197	2.67	.89	Gruplar içi	401.14	525	.76		
	26 yıl ve üzeri	93	2.77	.93						
	Toplam	528	2.77	.88	Toplam	404.49	527			
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	1-15 yıl	238	3.94	.78	Gruplar arası	4.96	2	2.48	2.87	.06
	16-25 yıl	197	3.73	.85	Gruplar içi	454.45	525	.87		
	26 yıl ve üzeri	93	3.80	.87						
	Toplam	528	3.83	.82	Toplam	459.41	527			
Öğrenciler	1-15 yıl	238	3.04	1.02	Gruplar arası	2.17	2	1.09	1.06	.35
	16-25 yıl	197	3.09	1.00	Gruplar içi	539.79	525	1.03		
	26 yıl ve üzeri	93	3.22	1.04						
	Toplam	528	3.09	1.01	Toplam	541.96	527			
Okul Çevresi ve Veliler	1-15 yıl	238	3.21	1.00	Gruplar arası	4.96	2	2.48	2.74	.07
	16-25 yıl	197	3.36	.90	Gruplar içi	474.11	525	.90		
	26 yıl ve üzeri	93	3.45	.91						

*p<.05

Tablo 58 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Çevresi ve Veliler (EOÖ)	Toplam	528	3.31	.95	Toplam	479.07	527			
	1-15 yıl	238	3.34	.74	Gruplar arası	1.11	2	.56	.89	.41
	16-25 yıl	197	3.25	.80	Gruplar içi	328.18	525	.63		
	26 yıl ve üzeri	93	3.33	.88						
	Toplam	528	3.30	.79	Toplam	329.29	527			

*p<.05

Tablo 58'e göre öğretmenlerin görevli oldukları okullarda okul yöneticisi ($F_{(2,527)} = 5.97$, $p=.00$, $p<.05$), öğretmenler ($F_{(2,527)} = 2.19$, $p=.11$, $p>.05$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($F_{(2,527)} = 2.87$, $p=.06$, $p>.05$), öğrenciler ($F_{(2,527)} = 1.06$, $p=.35$, $p>.05$), okul çevresi ve veliler ($F_{(2,527)} = 2.74$, $p=.07$, $p>.05$) ve etkili okul ölçeğinin toplamına ($F_{(2,527)} = .89$, $p=.41$, $p>.05$) ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre sadece okul yöneticisi alt boyutunda önemli farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Hangi mesleki kıdem grubunda bu farklılığın olduğunu gösteren LSD testi sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Kıdem (A)	Kıdem (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Okul Yöneticisi	1-15 yıl	16-25 yıl	.305*	.00
		26 yıl ve üzeri	.257*	.03
	16-25 yıl	1-15 yıl	-.305*	.00
		26 yıl ve üzeri	-.047	.70
	26 yıl ve üzeri	1-15 yıl	-.257*	.03
		16-25 yıl	.047	.70

*p<.05

Tablo 59’da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre etkili okul ölçeğinin alt boyutu olan okul yöneticisi boyutunun LSD testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin etkili okul ölçeğinden okul yöneticisi alt boyutuna ilişkin en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.68$) olarak algılanan mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, okul müdürlerinin, okul yöneticisi olarak en düşük düzeyde algılanan ($\bar{x}=3.38$) mesleki kıdem aralığı 16-25 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler olarak tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre mesleki kıdemi 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin, okul yöneticiliğine yönelik algılarının 1-15 yıl mesleki kıdem lehine olarak saptanmıştır.

4.6.4.Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile müdürlerinin etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 60’dadır.

Tablo 60

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Yöneticisi	Lisans	463	262.23	121413.00	13997.00	.36
	Lisans Üstü	65	280.66	18243.00		
Öğretmenler	Lisans	463	262.95	121744.00	14328.00	.53
	Lisans Üstü	65	275.57	17912.00		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Lisans	463	266.11	123209.50	14301.50	.51
	Lisans Üstü	65	253.02	16446.50		
Öğrenciler	Lisans	463	263.08	121804.50	14388.50	.57
	Lisans Üstü	65	274.64	17851.50		
Okul Çevresi ve Veliler	Lisans	463	263.77	122124.50	14708.50	.77
	Lisans Üstü	65	269.72	17531.50		
(EOÖ)	Lisans	463	263.56	122029.00	14613.00	.71
	Lisans Üstü	65	271.18	17627.00		

*p<.05

Tablo 60’a göre öğretmenlerin okullarında etkili okula yönelik algıları, eğitim düzeyi değişkeni için anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ölçeğin genelinde ($U = 14613.00$; $p>.05$) olup, ölçeğin alt boyutlarından olan okul yöneticisi ($U = 13997.00$; $p>.05$),

öğretmenler ($U = 14328.00$; $p > .05$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($U = 14301.50$; $p > .05$), öğrenciler ($U = 14388.50$; $p > .05$) ve okul çevresi ve veliler ($U = 14708.50$; $p > .05$) olduğu saptanmıştır.

4.6.5. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin branş bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin branşları ile etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 61'dedir.

Tablo 61

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Yöneticisi	Türkçe	88	3.40	.87	Gruplar arası	7.71	6	1.29	1.37	.23
	Sosyal Bilimler	83	3.42	.94						
	Fen Bilimleri	68	3.42	.98						
	Matematik	95	3.62	.95						
	Yabancı Dil	64	3.50	.96	Gruplar içi	490.70	521	.94		
	Güzel Sanatlar	98	3.65	.89						
	Rehberlik	32	3.78	.97						
	Toplam	528	3.52	1.20	Top.	498.41	527			
Öğretmenler	Türkçe	88	2.63	.86	Gruplar arası	11.16	6	1.86	2.46	.02*
	Sosyal Bilimler	83	2.73	.88						
	Fen Bilimleri	68	2.55	.92						
	Matematik	95	2.90	.86						
	Yabancı Dil	64	2.69	.82	Gruplar içi	393.33	521	.76		
	Güzel Sanatlar	98	2.91	.84						
	Rehberlik	32	3.03	.97						
	Toplam	528	2.76	.88	Toplam	404.49	527			
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Türkçe	88	3.64	.96	Gruplar arası	15.45	6	2.58	3.02	.01*
	Sosyal Bilimler	83	3.70	.97						
	Fen Bilimleri	68	3.64	.97						
	Matematik	95	3.96	.88						
	Yabancı Dil	64	3.82	.95	Gruplar İçi	443.96	521	.85		

* $p < .05$

Tablo 61 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Güzel Sanatlar	98	4.05	.82						
	Rehberlik	32	4.08	.96						
	Toplam	528	3.83	.93	Toplam	459.41	527			
	Türkçe	88	2.93	.91	Gruplar arası	14.53	6	2.42	2.39	.03*
	Sosyal Bilimler	83	2.98	.85						
	Fen Bilimleri	68	2.98	.95						
	Matematik	95	3.17	.95						
	Yabancı Dil	64	2.96	1.00	Gruplar İçi	527.43	521	1.01		
	Güzel Sanatlar	98	3.32	1.02						
	Rehberlik	32	3.42	.90						
Öğrenciler	Toplam	528	3.09	.95	Toplam	541.96	527			
	Türkçe	88	3.14	1.05	Gruplar arası	12.02	6	2.00	2.23	.04*
	Sosyal Bilimler	83	3.19	.88						
	Fen Bilimleri	68	3.21	1.00						
	Matematik	95	3.37	.89						
	Yabancı Dil	64	3.26	.96	Gruplar İçi	467.04	521	.90		
	Güzel Sanatlar	98	3.48	.90						
	Rehberlik	32	3.67	.95						
	Toplam	528	3.31	.95	Toplam	479.06	527			
	Türkçe	88	3.15	.78	Gruplar arası	11.47	6	1.91	3.13	.01*
Okul Çevresi ve Veliler	Sosyal Bilimler	83	3.20	.76						
	Fen Bilimleri	68	3.16	.82						
	Matematik	95	3.40	.73						
	Yabancı Dil	64	3.25	.76	Gruplar İçi	317.82	521	.61		
	Güzel Sanatlar	98	3.48	.79						
	Rehberlik	32	3.60	.88						
	Toplam	528	3.30	.79	Toplam	329.29	527			
	Türkçe	88	3.15	.78						
	Sosyal Bilimler	83	3.20	.76						
	Fen Bilimleri	68	3.16	.82						
(EOÖ)	Matematik	95	3.40	.73						
	Yabancı Dil	64	3.25	.76	Gruplar İçi	317.82	521	.61		
	Güzel Sanatlar	98	3.48	.79						
	Rehberlik	32	3.60	.88						
	Toplam	528	3.30	.79	Toplam	329.29	527			
	Türkçe	88	3.15	.78						
	Sosyal Bilimler	83	3.20	.76						
	Fen Bilimleri	68	3.16	.82						
	Matematik	95	3.40	.73						
	Yabancı Dil	64	3.25	.76	Gruplar İçi	317.82	521	.61		

*p<.05

Tablo 61'e göre öğretmenlerin, okullarında etkili okul (F (6,527) =3.13, p =.01, p<.05), okul yöneticisi (F (6,527) = 1.37, p =.23, p>.05), öğretmenler (F (6,527) =1.86, p =.02, p<.05), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci (F (6,527) =3.02, p =.01, p<.05), öğrenciler (F (6,527) =2.39, p =.03, p<.05) ve okul çevresi ve veliler(F (6,527) =2.23, p =.04, p<.05) yönelik algılarının branş değişkenine göre öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler boyutları ve genel olarak etkili okul için anlamlı farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi branş grupları arasında olduğunu gösteren LSD test sonuçları Tablo 62'dedir.

Tablo 62

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Öğretmenler	Türkçe	Matematik	-.101*	.04
		Güzel Sanatlar	-.281*	.03
		Rehberlik	-.401*	.03
	Fen Bilimleri	Matematik	-.345*	.01
		Güzel Sanatlar	-.356*	.01
		Rehberlik	-.476*	.01
	Matematik	Türkçe	.271*	.04
		Fen Bilimleri	.345*	.01
		Güzel Sanatlar	.281*	.03
	Rehberlik	Türkçe	.356*	.01
		Fen Bilimleri	.401*	.03
		Rehberlik	.476*	.01
	Türkçe	Matematik	-.321*	.02
		Güzel Sanatlar	-.412*	.00
		Rehberlik	-.440*	.02
	Sosyal Bilimler	Güzel Sanatlar	-.349*	.01
		Rehberlik	-.377*	.05
		Matematik	-.320*	.03
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Fen Bilimleri	Güzel Sanatlar	-.411*	.01
		Rehberlik	-.440*	.02
		Matematik	.321*	.02
	Matematik	Fen Bilimleri	.258*	.03
		Türkçe	.271*	.04
		Fen Bilimleri	.345*	.01
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.412*	.00
		Sosyal Bilimler	.349*	.01
		Fen Bilimleri	.411*	.01
	Rehberlik	Türkçe	.440*	.02
		Sosyal Bilimler	.377*	.05
		Fen Bilimleri	.440*	.03
	Türkçe	Güzel Sanatlar	-.390*	.01
		Rehberlik	-.497*	.02
		Güzel Sanatlar	-.340*	.02
	Sosyal Bilimler	Rehberlik	-.446*	.03
Öğrenciler	Fen Bilimleri	Güzel Sanatlar	-.334*	.04
		Rehberlik	-.440*	.04
		Güzel Sanatlar	-.357*	.03
	Yabancı Dil	Rehberlik	-.464*	.03
		Türkçe	.390*	.01
		Sosyal Bilimler	.340*	.02
	Güzel Sanatlar	Fen Bilimleri	.334*	.04
		Yabancı Dil	.146*	.03
		Güzel Sanatlar	.146*	.03

*p<.05

Tablo 62 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının branş değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Branş (A)	Branş (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Okul Çevresi ve Veliler	Rehberlik	Türkçe	.497*	.02
		Sosyal Bilimler	.446*	.03
		Fen Bilimleri	.440*	.04
		Yabancı Dil	.464*	.03
	Türkçe	Güzel Sanatlar	-.341*	.01
		Rehberlik	-.532*	.01
	Sosyal Bilimler	Güzel Sanatlar	-.288*	.04
		Rehberlik	-.479*	.02
	Fen Bilimleri	Rehberlik	-.468*	.02
	Yabancı Dil	Rehberlik	-.415*	.04
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.341*	.01
		Sosyal Bilimler	.288*	.04
	Rehberlik	Türkçe	.532*	.01
		Sosyal Bilimler	.479*	.02
		Fen Bilimleri	.468*	.02
		Yabancı Dil	.415*	.04
	Türkçe	Matematik	-.257*	.03
		Güzel Sanatlar	-.335*	.00
		Rehberlik	-.451*	.01
		Güzel Sanatlar	-.041*	.02
	Sosyal Bilimler	Rehberlik	-.277*	.02
	Fen Bilimleri	Matematik	-.244*	.04
		Güzel Sanatlar	-.322*	.01
		Rehberlik	-.438*	.01
	Matematik	Türkçe	.257*	.03
		Fen Bilimleri	.244*	.04
	Güzel Sanatlar	Türkçe	.335*	.00
		Sosyal Bilimler	.277*	.02
		Fen Bilimleri	.322*	.01
	Yabancı Dil	Rehberlik	-.352*	.04
	Rehberlik	Türkçe	.451*	.01
		Sosyal Bilimler	.393*	.01
		Fen Bilimleri	.438*	.01
		Yabancı Dil	.352*	.04

*p<.05

Tablo 62'ye göre etkili okul ölçeğinin, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutları ile etkili okul ölçeğinin genelinde öğretmenlerin branş değişkenine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Etkili okul ölçeğinin,

öğretmenler alt boyutunda rehberlik en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.03$) rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.55$) öğretmen grubu Fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}=4.08$) rehberlik branşı, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.64$) algılayan öğretmen grubu Türkçe ve fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler alt boyutunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.42$) rehberlik branşı öğretmenleri, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=2.93$) öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Okul çevresi ve veliler alt boyutunda en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3.67$) rehberlik branşı öğretmenleri, en düşük düzeyde algılayan ($\bar{x}=3.14$) öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Etkili okul ölçeğinin genelinde ise en yüksek düzey ($\bar{x}=3.60$) rehberlik branşı öğretmenleri, en düşük algılayan ($\bar{x}=3.15$) öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre etkili okul ölçeğinin öğretmenler alt boyutunda Türkçe branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Fen Bilimleri branşı ile matematik, güzel sanatlar, rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında fen bilimleri öğretmenleri aleyhine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda Türkçe branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe öğretmenleri aleyhine bir durum bulgulanmıştır. Sosyal bilimler branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında sosyal bilimler branşı aleyhine bir durum saptanmıştır. Fen bilimleri branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında fen bilimleri branşı aleyhine bir durum belirlenmiştir. Öğrenciler alt boyutunda Türkçe branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe branşı aleyhine bir durum gözlenmiştir. Sosyal bilimler branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında sosyal bilimler branşı aleyhine bir durum tespit edilmiştir. Yabancı dil branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında yabancı dil aleyhine bir durum belirlenmiştir. Okul çevresi ve veliler alt boyutunda Türkçe dersi ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe dersi aleyhine bir durum tespit edilmiştir. Sosyal bilimler branşı ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında sosyal bilimler aleyhine durum gözlenmiştir. Fen bilimleri branşı ile rehberlik dersi olan öğretmenler arasında fen bilimleri branşı aleyhine bir durum bulgulanmıştır. Etkili okul ölçeğinin genelinde ise Türkçe branşı ile matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında Türkçe branşı aleyhine bir durum belirlenmiştir. Sosyal bilimler ile güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında sosyal bilimler aleyhine bir durum belirlenmiştir. Fen bilimleri ile

matematik, güzel sanatlar ve rehberlik dersleri olan öğretmenler arasında fen bilimleri branşı aleyhine bir durum tespit edilmiştir. Yabancı dil branşı ile rehberlik dersi olan öğretmenler arasında yabancı dil branşı aleyhine bir durum belirlenmiştir.

Etkili okul ölçeğinin öğretmenler alt boyutunda matematik branşı ile Türkçe, fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında matematik branşı lehine olan anlamlı farklılık gözlenmiştir. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında güzel sanatlar lehine olan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Rehberlik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında rehberlik branşı lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda matematik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında matematik branşı lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında güzel sanatlar branşı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Rehberlik branşı ile Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında rehberlik branşı lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğrenciler alt boyutunda güzel sanatlar branşı ile Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil dersleri olan öğretmenler arasında güzel sanatlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul çevresi ve veliler alt boyutunda yabancı dil branşı ile rehberlik dersi olan öğretmenler arasında yabancı dil branşı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe ve sosyal bilimler dersi olan öğretmenler arasında güzel sanatlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Rehberlik branşı ile Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil dersleri olan öğretmenler arasında rehberlik branşı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etkili okul ölçeğinin genelinde matematik branşı ile Türkçe ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında matematik branşı lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Güzel sanatlar branşı ile Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleri olan öğretmenler arasında güzel sanatlar branşı lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Rehberlik branşı ile Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil dersleri olan öğretmenler arasında rehberlik branşı lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

4.6.6.Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının, öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma için öğretmenlerin medeni durumlarıyla ilgili bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre etkili okula ilişkin algılarının değişip değişmediğini saptamak için parametrik istatistiksel testlerden yararlanılmıştır. Bunun için bağımsız gruplar için t-testi uygulaması ile edinilen bulgular Tablo 63'tedir.

Tablo 63

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t Testi		
					Sd	t	P
Okul Yöneticisi	Evli	410	3.51	.97	526	-.64	.52
	Bekar	118	3.57	.97			
	Toplam	528					
Öğretmenler	Evli	410	2.76	.89	526	.42	.68
	Bekar	118	2.79	.83			
	Toplam	528					
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Evli	410	3.84	.93	526	.15	.88
	Bekar	118	3.82	.95			
	Toplam	528					
Öğrenciler	Evli	410	3.09	1.02	526	-.08	.94
	Bekar	118	3.09	.98			
	Toplam	528					
Okul Çevresi ve Veliler	Evli	410	3.30	.95	526	-.61	.54
	Bekar	118	3.36	.96			
	Toplam	528					
(EOÖ)	Evli	410	3.30	.80	526	-.38	.70
	Bekar	118	3.33	.77			
	Toplam	528					

*p<.05

Tablo 63'e göre öğretmenlerin, EOÖ alt boyutlarından okul yöneticisi ($t(526) = -.64$, $p = .52$, $p > .05$), öğretmenler ($t(526) = .42$, $p = .68$, $p > .05$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($t(526) = .15$, $p = .88$, $p > .05$), öğrenciler ($t(526) = -.08$, $p = .94$, $p > .05$), okul çevresi ve veliler ($t(526) = -.61$, $p = .54$, $p > .05$) ve genel olarak etkili okul ölçeği ($t(526) = -.38$, $p = .70$, $p > .05$) algıları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

4.6.7. Öğretmenlerin Mesleki Kariyer Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kariyer bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kariyerleri ile müdürlerinin etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yöntemi uygulanmış olup, analiz sonuçları Tablo 64'dedir.

Tablo 64

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kariyer	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Yöneticisi	Öğretmen	182	3.64	.90	Gruplar arası	5.83	2	2.91	3.11	.04*
	Uzman Öğretmen	316	3.48	.99	Gruplar içi	492.58	525	.94		
	Başöğretmen	30	3.22	1.18						
	Toplam	528	3.52	.97	Toplam	498.41	527			
Öğretmenler	Öğretmen	182	2.83	.86	Gruplar arası	2.47	2	1.23	1.61	.20
	Uzman Öğretmen	316	2.75	.87	Gruplar içi	402.03	525	.77		
	Başöğretmen	30	2.54	.95						
	Toplam	528	2.76	.88	Toplam	404.49	527			
Okul Ortamı Eğitim Öğretim Süreci	Öğretmen	182	3.91	.93	Gruplar arası	3.62	2	1.81	2.09	.13
	Uzman Öğretmen	316	3.82	.93	Gruplar içi	455.79	525	.87		
	Başöğretmen	30	3.54	.98						
	Toplam	528	3.83	.93	Toplam	459.41	527			
Öğrenciler	Öğretmen	182	2.98	1.05	Gruplar arası	3.60	2	1.80	1.76	.17
	Uzman Öğretmen	316	3.16	.97	Gruplar içi	538.36	525	1.03		
	Baş Öğretmen	30	3.06	1.20						
	Toplam	528	3.09	1.01	Toplam	541.96	527			

*p<.05

Tablo 64 (devamı)

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kariyer	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Çevresi ve Veliler	Öğretmen	182	3.16	.97	Gruplar arası	6.23	2	3.12	3.46	.03*
	Uzman Öğretmen	316	3.38	.93	Gruplar içi	472.83	525	.90		
	Başöğretmen	30	3.45	.99						
	Toplam	528	3.31	.95	Toplam	479.06	527			
(EOÖ)	Öğretmen	182	3.31	.77	Gruplar arası	.67	2	.34	.54	.59
	Uzman Öğretmen	316	3.32	.79	Gruplar içi	328.62	525	.63		
	Başöğretmen	30	3.16	.93						
	Toplam	528	3.30	.79	Toplam	329.29	527			

*p<.05

Tablo 64'e göre öğretmenlerin okullarında etkili okul ($F(2,527) = .54, p = .59, p > .05$), okul yöneticisi ($F(2,527) = 3.11, p = .04, p < .05$), öğretmenler ($F(2,527) = 1.61, p = .20, p > .05$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($F(2,527) = 2.09, p = .13, p > .05$), öğrenciler ($F(2,527) = 1.76, p = .17, p > .05$) ve okul çevresi ve veliler ($F(2,527) = 3.46, p = .03, p < .05$) algılarının mesleki kariyer değişkenine göre okul yöneticisi ve okul çevresi ve veliler alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Oluşan farklılığın hangi mesleki kariyer grupları arasında oluştuğunu belirten LSD test sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının mesleki kariyer değişkenine göre LSD analiz sonuçları

Değişken	Mesleki Kariyer (A)	Mesleki Kariyer (B)	Ortalamalar Arasındaki Fark (A-B)	P
Okul Yöneticisi	Öğretmen	Uzman Öğretmen	.158	.08
		Başöğretmen	.422*	.03
	Uzman Öğretmen	Öğretmen	-.158	.08
		Başöğretmen	.264	.15
	Başöğretmen	Öğretmen	-.422*	.03
		Uzman Öğretmen	-.264	.15
	Öğretmen	Uzman Öğretmen	-.219*	.01
		Başöğretmen	-.291	.12
Okul Çevresi ve Veliler	Uzman Öğretmen	Öğretmen	.219*	.01
		Başöğretmen	-.071	.69
	Başöğretmen	Öğretmen	.291	.12
		Uzman Öğretmen	.071	.69

*p<.05

Tablo 65'e göre etkili okul ölçeğinin, okul yöneticisi, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre oluşan anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu yukarıdaki LSD testinde gösterilmektedir. Etkili okul ölçeğinin, okul yöneticisi alt boyutunda öğretmen ($\bar{x}=3.64$), uzman öğretmen ($\bar{x}=3.48$) ve başöğretmen ($\bar{x}=3.22$) ortalama puanlarının olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama puanlamaya öğretmenler ($\bar{x}=3.64$) olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir. Etkili okul ölçeğinin, okul çevresi ve veliler alt boyutunda öğretmen ($\bar{x}=3.16$), uzman öğretmen ($\bar{x}=3.38$) ve başöğretmen ($\bar{x}=3.45$) ortalama puanlarının olduğu belirlenmiştir. En yüksek puanlamaya başöğretmenler ($\bar{x}=3.45$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre uzman öğretmenlerin lehine, öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak gözlenmiştir.

4.6.8. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul türü bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul türü ile müdürlerinin etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını saptamak için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 66'dadır.

Tablo 66

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney-U analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Yöneticisi	Genel	463	262.23	121413.00	13997.00	.36
	Ortaokul					
	İHO	65	280.66	18243.00		
Öğretmenler	Genel	463	262.95	121744.00	14328.00	.53
	Ortaokul					
	İHO	65	275.57	17912.00		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Genel	463	266.11	123209.50	14301.50	.51
	Ortaokul					
	İHO	65	253.02	16446.50		
Öğrenciler	Genel	463	263.08	121804.50	14388.50	.57
	Ortaokul					
	İHO	65	274.64	17851.50		
Okul Çevresi ve Veliler	Genel	463	263.77	122124.50	14708.50	.77
	Ortaokul					
	İHO	65	269.72	17531.50		
(EOÖ)	Genel	463	263.56	122029.00	14613.00	.71
	Ortaokul					
	İHO	65	271.18	17627.00		

*p<.05

Tablo 66'ya göre öğretmenlerin okullarında etkili okula yönelik algıları, okul türü değişkenine için anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ölçeğin genelinde (U = 14613.00; p>.05) olup, ölçeğin alt boyutlarından olan okul yöneticisi (U = 13997.00; p>.05), öğretmenler (U = 14328.00; p>.05), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci (U = 14301.50; p>.05), öğrenciler (U = 14388.50; p>.05) ve okul çevresi ve veliler (U = 14708.50; p>.05) olduğu saptanmıştır.

4.6.9. Öğretmenlerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okullarında etkili okula yönelik algılarının, öğretmenlerin ailenizin aylık ortalama gelir değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ailenizin aylık ortalama gelir bilgilerinin bulunduğu Kişisel Bilgiler Formu ve EOÖ verileri kullanılmıştır. Öğretmenlerin ailenizin aylık ortalama geliri ile müdürlerinin etkili okula yönelik algıları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yöntemi uygulanmış olup analiz sonuçları Tablo 67'de verilmiştir.

Tablo 67

Öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarının ailelerinin aylık ortalama gelir değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Ailenizin Aylık Ort. Geliri	n	$\bar{x}$	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Okul Yöneticisi	10.000-20.000TL	235	3.54	.99	Gruplar arası	.14	2	.07	.07	.93
	21.000-40.000TL	226	3.53	.97	Gruplar içi	498.27	525	.95		
	41.000-51.000TL	67	3.49	.95						
	Toplam	528	3.52	.97	Toplam	498.41	527			
Öğretmenler	10.000-20.000TL	235	2.76	.87	Gruplar arası	.02	2	.01	.01	.99
	21.000-40.000TL	226	2.77	.90	Gruplar içi	404.47	525	.77		
	41.000-51.000TL	67	2.75	.83						
	Toplam	528	2.76	.88	Toplam	404.49	527			
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	10.000-20.000TL	235	3.83	.93	Gruplar arası	.15	2	.08	.09	.92
	21.000-40.000TL	226	3.85	.94	Gruplar içi	459.26	525	.88		
	41.000-51.000TL	67	3.79	.92						
	Toplam	528	3.83	.93	Toplam	459.41	527			
Öğrenciler	10.000-20.000TL	235	3.11	.99	Gruplar arası	.17	2	.08	.08	.92
	21.000-40.000TL	226	3.08	1.07	Gruplar içi	541.79	525	1.03		
	41.000-51.000TL	67	3.06	.94						
	Toplam	528	3.09	1.01	Toplam	541.96	527			
Okul Çevresi ve Veliler	10.000-20.000TL	235	3.31	.96	Gruplar arası	.33	2	.17	.19	.83
	21.000-40.000TL	226	3.29	.99	Gruplar içi	478.72	525	.91		
	41.000-51.000TL	67	3.37	.76						
	Toplam	528	3.31	.95	Toplam	479.06	527			
(EOÖ)	10.000-20.000TL	235	3.31	.78	Gruplar arası	.02	2	.01	.01	.99
	21.000-40.000TL	226	3.30	.82	Gruplar içi	329.27	525	.63		
	41.000-51.000TL	67	3.29	.72						
	Toplam	528	3.30	.79	Toplam	329.29	527			

*p<.05

Tablo 67’de öğretmenlerin görevli oldukları okullardaki etkili okul (F (2,527) =.01, p =.99, p>.05), okul yöneticisi (F (2,527) =.07, p=.93, p>.05), öğretmenler (F (2,527) =.01,

$p=.99$, $p>.05$), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ($F(2,527) = .09$, $p=.92$, $p>.05$), öğrenciler ($F(2,527) = .08$, $p=.92$, $p>.05$) ve okul çevresi ve veliler ($F(2,527) = .19$, $p=.83$, $p>.05$) yönelik algılarının ailenizin aylık ortalama geliri değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yedinci alt problem “*öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları ile öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” olarak belirtilmiştir. Bundan dolayı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon yöntemi kullanılmış olup, gerekli olan korelasyon katsayıları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68

Pearson Korelasyon Analiziyle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi

Kategoriler	n	$\bar{x}$	Ss	Alpha		Örgütsel Öğrenme	Yenilikçi Öğrenme	Vizyoner Öğrenme	(ÖÖÖ)
1.Yönetmel Sürdürülebilir Liderlik	528	4.04	.79	.97	r	.85**	.72**	.76**	.82**
					p	.00	.00	.00	.00
2.Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	528	4.19	.67	.93	r	.77**	.67**	.69**	.75**
					p	.00	.00	.00	.00
3.Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	528	3.97	.82	.86	r	.66**	.63**	.58**	.65**
					p	.00	.00	.00	.00
4.Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	528	3.58	.95	.87	r	.69**	.72**	.65**	.73**
					p	.00	.00	.00	.00
5.(SLÖ)	528	3.94	.72	.98	r	.82**	.77**	.74**	.82**
					p	.00	.00	.00	.00
6.Örgütsel Öğrenme	528	2.95	.84	.95	r	1	.84**	.85**	.94**
					p		.00	.00	.00
7.Yenilikçi Öğrenme	528	2.65	.97	.93	r		1	.85**	.95**
					p			.00	.00
8.Vizyoner Öğrenme	528	2.85	.87	.93	r			1	.95**
					p				.00
9.(ÖÖÖ)	528	2.81	.85	.97	r				1
					p				

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

Yukarıdaki Tablo 68’e göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasında ** $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tablo sonucuna bakıldığında öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir

liderlikleri ile öğrenen örgüt algıları arasında olan ilişkiler, ölçeğin bütününde ve ayrı bileşenlere göre durumu aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.85$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

2. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.72$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, yenilikçi öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

3. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.76$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, vizyoner öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

4. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.82$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

5. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile örgütsel öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.77$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

6. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile yenilikçi yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.67$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, yenilikçi öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

7. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile vizyoner öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.69$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir

liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, vizyoner öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

8. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.75$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

9. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile örgütsel öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.66$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

10. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile yenilikçi öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.63$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, yenilikçi öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

11. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile vizyoner öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.58$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, vizyoner öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

12. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.65$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

13. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile örgütsel öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.69$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

14. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile yenilikçi öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.72$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir

liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, yenilikçi öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

15. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile vizyoner öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.65$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, vizyoner öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

16. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.73$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

17. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile örgütsel öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.82$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

18. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile yenilikçi öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.77$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, yenilikçi öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

19. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile vizyoner öğrenmeye yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.74$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, vizyoner öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

20. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ölçeği bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.82$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Tablo 69

Pearson Korelasyon Analiziyle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi

Kategoriler	n	$\bar{x}$	Ss	Alph a		Okul Yön.	Öğrt.	Okul Ort.	Öğr.	Okul Çev.	(EOÖ)
1.Yönetsel Sürdürülebilir Liderlik	528	4.04	.79	.97	r p	.74** .00	.77** .00	.73** .00	.43** .00	.41** .00	.74** .00
2.Ekonomik Sürdürülebilir Liderlik	528	4.19	.67	.93	r p	.75** .00	.71** .00	.68** .00	.44** .00	.43** .00	.72** .00
3.Kültürel Sürdürülebilir Liderlik	528	3.97	.82	.86	r p	.63** .00	.65** .00	.53** .00	.45** .00	.42** .00	.64** .00
4.Sosyal Sürdürülebilir Liderlik	528	3.58	.95	.87	r p	.67** .00	.73** .00	.60** .00	.49** .00	.43** .00	.70** .00
5.(SLÖ)	528	3.94	.72	.98	r p	.78** .00	.80** .00	.70** .00	.51** .00	.47** .00	.78** .00
6.Okul Yöneticisi	528	3.52	.97	.88	r p	1 .00	.71** .00	.72** .00	.56** .00	.50** .00	.85** .00
7.Öğretmenler	528	2.76	.87	.95	r p	1 .00	.74** .00	.55** .00	.48** .00	.84** .00	.84** .00
8.Okul Ort. ve Eğt. Öğ. Süreci	528	3.83	.93	.94	r p	1 .00	.58** .00	.52** .00	.85** .00	.85** .00	.85** .00
9.Öğrenciler	528	3.09	1.01	.94	r p			1	.76** .00	.84** .00	.84** .00
10.Okul Çev. ve Veliler	528	3.31	.95	.92	r p				1	.79** .00	.79** .00
11.(EOÖ)	528	3.30	.79	.96	r						1

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

Yukarıdaki Tablo 69'a göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin etkili okul algıları arasında **p<.01 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tablo sonucuna bakıldığında öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul algıları arasında olan ilişkiler, ölçeğinsürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul algıları arasında olan ilişkiler, ölçeğin bütününde ve ayrı bileşenlere göre durumu aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.74$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

2. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.77$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

3. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.73$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

4. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.43$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

5. Okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.41$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

6. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile etkili okul ölçeği bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.74$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

7. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.75$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

8. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.71$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

9. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.68$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

10. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.44$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

11. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.43$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

12. Okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.72$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin ekonomik sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

13. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.63$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

14. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.65$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

15. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.53$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

16. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.45$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

17. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.42$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

18. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.64$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

19. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul yöneticilerine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.78$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticilerine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

20. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.80$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

21. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.70$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

22. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.51$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

23. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.47$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

24. Okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.78$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

25. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.78$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

26. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.80$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

27. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.70$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

28. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.51$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

29. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.47$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

30. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.78$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Tablo 70

Pearson Korelasyon Analiziyle öğrenen örgüt ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirleyen ilişki matrisi

Kategoriler	n	$\bar{x}$	Ss	Alph a		Okul Yönt.	Öğrt.	Okul Ort.	Öğr.	Okul Çev.	EOÖ
1.Örgütsel Öğrenme	528	2.95	.84	.95	r	.74**	.91**	.75**	.49**	.44**	.79**
					p	.00	.00	.00	.00	.00	.00
2.Yenilikçi Öğrenme	528	2.65	.97	.93	r	.72**	.98**	.70**	.55**	.46**	.81**
					p	.00	.00	.00	.00	.00	.00
3.Vizyoner Öğrenme	528	2.85	.87	.93	r	.71**	.89**	.77**	.52**	.46**	.80**
					p	.00	.00	.00	.00	.00	.00
4.(ÖÖÖ)	528	2.81	.85	.97	r	.76**	.98**	.78**	.55**	.48**	.85**
					p	.00	.00	.00	.00	.00	.00
5.Okul Yöneticisi	528	3.52	.97	.88	r	1	.74**	.72**	.56**	.50**	.85**
					p		.00	.00	.00	.00	.00
6.Öğretmenler	528	2.77	.88	.95	r		1	.74**	.55**	.48**	.84**
					p			.00	.00	.00	.00
7.Okul Ort.ve Eğt.Öğr.Süreci	528	3.83	.93	.94	r			1	.58**	.52**	.85**
					p				.00	.00	.00
8.Öğrenciler	528	3.09	1.01	.94	r				1	.76**	.84**
					p					.00	.00
9.Okul Çev. ve Veliler	528	3.31	.95	.92	r					1	.79**
					p						.00
10.(EOÖ)	528	3.30	.79	.96	r						1
					p						

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

Yukarıdaki Tablo 70'e göre öğretmenlerin öğrenen örgüt ile etkili okul algıları arasında ** $p<.01$ düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu bulgulanmıştır. Tablo sonucuna bakıldığında öğretmenler, öğrenen örgüt ile etkili okul algıları arasında olan ilişkiler, ölçeğin bütününde ve ayrı bileşenlere göre durumu aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.74$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

2. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.91$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin

örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

3. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.75$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

4. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve okul ortamı ve öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.49$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

5. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve okul ortamı ve okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.44$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

6. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.79$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

7. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.72$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

8. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.98$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

9. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.70$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

10. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.55$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

11. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.46$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

12. Öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ve etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.81$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin yenilikçi öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

13. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.71$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

14. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.89$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

15. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.77$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

16. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve öğrencilere görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.52$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

17. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.46$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

18. Öğretmenlerin vizyoner öğrenme ve etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.80$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin vizyoner öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

19. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve okul yöneticisine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.76$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin

öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

20. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve öğretmenlere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.98$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

21. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.78$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

22. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve öğrencilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.55$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrencilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

23. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve okul çevresi ve velilere yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ($r=.48$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul çevresi ve velilere yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

24. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve etkili okul ölçeğinin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.85$) bağlantı vardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sekizinci alt problem “*öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algıları onların öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algılarını ne ölçüde yordamaktadır?*” olarak belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgüt ve etkili okulu yordamasını tespit etmek için basit regresyon analizi yapılmış ve analizle ilgili veriler Tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71

Sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgüt üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken: Sürdürülebilir Liderlik	Bağımlı Değişken: Öğrenen Örgüt							
	B	SH	β	t	p	F	R	R ²
Sabit	-.96	.12		-8.26	.00*	1083.82	.82	.67
(SLÖ) Toplam	.96	.03	.82	32.92	.00*			

*p<.05

Tablo 71'e göre öğretmenlerin algısına göre sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütün karşılaştırmaları sonucu aralarındaki ilişkiyi inceleyen analiz verilerine göre (F=1083.82, p<.05) olduğu belirlenmiştir. Modelde davranışın açıklanmasının %67 olduğu belirlenmiştir (R²=.67). Sonuç olarak sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgütü anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği ilişkin algılarındaki bir birimlik artış, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerinde .82'lik artış yarattığı saptanmıştır (β =.82).

Tablo 72

Sürdürülebilir liderliğin etkili okul üzerindeki etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları

Bağımsız Değişken: Sürdürülebilir Liderlik	Bağımlı Değişken: Etkili Okul							
	B	SH	β	t	p	F	R	R ²
Sabit	-.05	.12		-.38	.70	808.37	.78	.61
(SLÖ) Toplam	.85	.03	.78	28.43	.00*			

*p<.05

Tablo 72'ye göre öğretmenlerin algısına göre sürdürülebilir liderlik ve etkili okulun karşılaştırmaları sonucu aralarındaki ilişkiyi inceleyen analiz verilerine göre (F=808,37, p<.05) olduğu belirlenmiştir. Modelde davranışın açıklanmasının %61 olduğu belirlenmiştir (R²=.61). Sürdürülebilir liderliğin toplamı, etkili okulun toplamını (p=.00;p<.05) anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Sonuç olarak sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgütü anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği ilişkin algılarındaki bir birimlik artış, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları üzerinde .78'lik artış yarattığı tespit edilmiştir (β =.78).

Bölüm 4'de yer alan araştırmanın bulgularından sonra bölüm 5'ten itibaren tartışma, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beşinci bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçların yorumlanması ve araştırmacı tarafından görüşler bildirilerek, bazı öneriler ileriye sürülmüştür.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölüm içerisinde araştırmanın sonuçları özetlenmiş olup, sonuçlarla beraber, tartışma ve alt problemlere dayalı olarak sırasıyla yer almıştır.

Sonuçlar

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin SLÖ'nün toplamında ve ölçeğin alt boyutları olan *yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirliğe* yönelik algıları yüksek düzeyde olumlu olarak bulgulanmıştır.

2. Öğretmenlerin *yaş değişkenine göre yönetsel sürdürülebilirlik* alt boyutunda 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre yönetsel sürdürülebilir liderlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Öğretmenlerin *cinsiyet değişkenine* göre erkek öğretmenlerin okullarına yönelik sürdürülebilir liderlik algıları, kadın öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algılarına göre daha olumlu oldukları belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, *ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik* alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olumlu olduğu bulgulanmıştır. Sonuç olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin, okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin *yönetsel, ekonomik, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutları ve ölçeğin toplamında mesleki kıdem değişkenine* göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-26 ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre algıları daha yüksek düzeyde olup, 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

5. Öğretmenlerin algılarına göre *branş değişkeni* için sürdürülebilir liderlik ölçeğinin *sosyal sürdürülebilirlik* alt boyutunda anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının ortalama puanları, Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının lehine durum belirlenmiştir.

6. Öğretmenlerin algılarına göre sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, *yönetsel sürdürülebilir liderlik* alt boyutunda öğretmenlerin *mesleki kariyer değişkenine* göre oluşan

anlamalı farklılık belirlenmiştir. Mesleki kariyer değişkenine göre öğretmenlerin ortalama puanı yüksek düzeyde olup, durum öğretmenlerin lehine, uzman ve başöğretmenlerin aleyhine olarak saptanmıştır.

7. Öğretmenlerin, okullarındaki *ÖÖÖ'nin toplamı ve alt boyutları olan örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenmeye* ilişkin algıları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

8. Öğretmenalgılarının *yaş gruplarına göre örgütsel öğrenme* alt boyutunda anlamalı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında öğrenen örgütün alt boyutu olan *örgütsel öğrenmeye* ilişkin algılarındaki farklılıklar, yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamalı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

9. Öğretmenlerin *mesleki kıdeme* göre algılarına göre 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin *öğrenen örgüt toplamı, örgütsel öğrenme ve vizyoner öğrenmeye* ilişkin algılarının 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenen örgüte yönelik algılarının daha baskın olduğu belirlenmiştir.

10. Öğretmenlerin algıları *branş değişkenine göre öğrenen örgüt toplamında ayrıca yenilikçi öğrenme ve vizyone öğrenme* alt boyutları için anlamalı farklılık taşıdığı saptanmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin, yenilikçi öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu fen bilimleri branş öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde ise en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu saptanmıştır.

11. Öğretmen algılarının *mesleki kariyer değişkenine* göre sadece *örgütsel öğrenme* alt boyutunda anlamalı farklılık saptanmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin, *örgütsel öğrenme* alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kariyer değişkenine göre oluşan anlamalı farklılık belirlenmiştir. En yüksek ortalama puanlamaya öğretmenler olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir.

12. Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul ölçeğinin *okul yöneticisi, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu* yüksek düzey, *öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve*

veliler alt boyutunda orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçek genelinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

13. Öğretmenlerin görevli oldukları okul müdürlerinin etkili okul, okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve velilere ilişkin algılarının *yaş gruplarına* göre *okul yöneticisi* alt boyutunda farklılık belirlenmiştir. Sonuçlara göre, yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre okul yöneticisi algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır.

14. Öğretmenlerin, EOÖ alt boyutlarından okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler ve okul çevresi ve veliler ve etkili okul ölçeğigenel olarak algıları öğretmenlerin *cinsiyet değişkenine* göre *okul yöneticisi ve öğrenciler alt boyutlarında* anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sonuca göre cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine farklılığın olduğu gözlenmiştir. Etkili okul ölçeğinin okul yöneticisi alt boyutunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu, öğrenciler alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek ortalamalarının olduğu belirlenmiştir. Böylece erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

15. Öğretmenlerin görevli oldukları okullarda okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler ve etkili okul ölçeğinin toplamına ilişkin algılarının *mesleki kıdem değişkenine* göre sadece *okul yöneticisi alt boyutunda* önemli farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Sonuca göre mesleki kıdemi 16-25 yıl, 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 1-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin, okul yöneticiliğine yönelik algılarının 1-15 yıl mesleki kıdem lehine olarak saptanmıştır.

16. Öğretmen algıları *branş değişkenine* göre *öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler boyutları ve genel olarak etkili okul* için anlamlı farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Etkili okul ölçeğinin, öğretmenler alt boyutunda en yüksek düzeyde rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu Fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda en yüksek düzeyde rehberlik branşı, en düşük düzeyde algılayan algılayan öğretmen grubu Türkçe ve fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler alt boyutunda en yüksek düzeyde rehberlik branşı öğretmenleri, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Okul çevresi ve veliler alt boyutunda en yüksek düzeyde rehberlik branşı öğretmenleri, en

düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Etkili okul ölçeğinin genelinde ise en yüksek düzey rehberlik branşı öğretmenleri, en düşük algılayan öğretmen grubu Türkçe branşı öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir.

17. Öğretmenlerin algılarının *mesleki kariyer değişkenine* göre *okul yöneticisi ve okul çevresi ve veliler alt boyutlarında* anlamlı farklılık saptanmıştır. Okul yöneticisi alt boyutunda en yüksek ortalama puanlamaya öğretmenlerin sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir. Etkili okul ölçeğinin, okul çevresi ve veliler alt boyutunda en yüksek puanlamaya başöğretmenlerin sahip olduğu tespit edilmiştir.

18. Okul müdürlerinin *sürdürülebilir liderlikleri* ile ÖÖÖ'ü bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bağlantı bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı tespit edilmiştir.

19. Okul müdürlerinin *sürdürülebilir liderlikleri* ile öğretmenlerin, EOÖ'nin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bağlantı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

20. Öğretmenlerin ÖÖÖ ve EOÖ'nin bütününe yönelik görüşleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bağlantı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, etkili okula yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı saptanmıştır.

21. Öğretmenlerin algısına göre *sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütün* karşılaştırmaları sonucu aralarındaki ilişkiyi inceleyen analiz verilerine göre model davranışın açıklanmasının %67 olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgütü anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmenlerin algısına göre *sürdürülebilir liderlik ve etkili okulun* karşılaştırmaları sonucu aralarındaki ilişkiyi inceleyen analiz verilerine göre model davranışın %61'ini açıklamış olduğu belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderliğin toplamı, etkili okulun toplamını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde “*Öğretmenler müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini ne düzeyde algılamaktadırlar?*” alt problemi için edinilen bulgular çerçevesinde sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan ilgili çalışmalarla desteklenmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine yönelik algıları yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Bu bulguyu Sayan ve Mutlu (2025), Orman (2024), Yazar (2023), Abdul Rahim, Mohd Hamzah vd. (2023), Denkci-Akkaş (2023), Polat (2022), Çayak ve Eskici (2021), Yollu (2017), Demirbilek ve Çetin (2021), Dağdeviren-Ertas (2020), Stephens (2019), Al Zawahreh, Khasawneh vd. (2019), Çayak (2018) ve Cook’un (2014) araştırmaları desteklemektedir. Okullarda sürdürülebilir liderliğin yüksek düzeyde algılanmasında yöneticinin çalışan verimini arttırması, çalışanlar arası bağlılığı sağlaması, iletişim ve iş bölümünü yeterli şekilde sağlaması (Eccles vd., 2012; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014), sistem düşüncesini sağlaması, dürüstlük, adalet, etik davranış özelliklerini gerçekleştirmesi (Ferdig, 2007; Schwalb, 2011), elde bulunan maddi ve manevi kaynakları koruması (Hargreaves ve Fink, 2003b), öğretmen ve öğrenci gelişimini sağlaması (Lambert, 2012) ve sorunları çözebilmesi (Mourkogiannis, 2005) gibi özellikler gösterilebilir.

Öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının olumlu olmasında; yöneticinin iyi iletişim kurması, işbirlikli olması, kaynak tahsisini gerçekleştirmesi, yenilikleri takip etmesi, teknolojik gelişmeleri izlemesi, adaletli, dürüst, demokratik ve vizyoner olması vb. özelliklerin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğin alt boyutlar olan; *yönetmelik sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirliğe* ilişkin algıları *katılıyorum* düzeyinde olduğu bulgulanmıştır. Bu alt boyutlardan ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutu diğer alt boyutlara göre daha olumlu şekilde algılanmıştır. Yöneticinin okulun kaynak ihtiyacını sağladığı, teknolojik yeniliklerin etkili ve verimli şekilde kullanıldığı, belli bir bütçenin hep bir kenarda olduğu, okulun ihtiyaçlarına önem verildiği söylenebilir. Ekonomik sürdürülebilirliğe yönelik bulgulardan Çayak (2018), ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutuyla yakın olan çevre ve sosyal sorumluluk alt boyutuna (Polat, 2022) yönelik bulgularda benzerlikler bulunmaktadır. Polat’ın (2022) yapmış olduğu araştırma ile çevre ve sosyal sorumluluk alt boyutunda; okul kaynaklarının etkin kullanılması, okul ve çevresinin temiz tutulması, sosyal sorumluluk gerektiren projeler için kaynak sağlanması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca örgütlerin sahip oldukları kaynakları dikkatli şekilde kullanmaları, ekonomik sürdürülebilirlik için eldeki varlıkların korunmasının önemli olduğu belirlenmiştir (Elmacı ve Sarıkoyuncu, 2021; Lago vd., 2015).

Öğretmenlerin *yönetsel sürdürülebilirlik* alt boyutuna yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki yönetsel sürdürülebilirlikle ilgili olumlu algılarının olduğu, yöneticilerinin kişiler arası ilişkilerde, işbirlikli çalışmalarında, modern uygulamaları kullanmalarında, çatışmaların yönetilmesinde, yeterli bilgi ve becerilere sahip olunmasında, öğrencinin gelişimi ve uygulanacak kararlara sadık kalınmasından memnun kaldıkları söylenebilir. Bu konuda alanyazında öğretmenlerin görüşlerini destekleyen araştırmalar ise; iş görenlerin güçlendirilmesi, değişim ve yeniliklere açık olunması, ileri görüşlülük, çatışmalardan fırsat yaratıp, çatışmaların yönetilmesi, işbirliğinin sağlanması ile yöneticilerin başarılı bir yönetsel sürdürülebilirlik yaratacağı ifade edilmiştir (Madu ve Kuei, 2012; Tüyen, 2020; Ferdig, 2007; Goolamally ve Ahmad, 2014; Šimanskienė ve Župerkienė, 2014; Çiçeklioğlu, 2022).

Öğretmenlerin *kültürel sürdürülebilirlik* alt boyutuna yönelik algıları yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki kültürel sürdürülebilirlikle ilgili olumlu algılarının olduğu, yöneticilerinin okulun kurumsal kimlik, gelenek ve kültürünü oluşturduğu, okulun kazandığı ödülleri sergilediği, okul faaliyetlerini duyurduğu gibi çalışmalardan memnun kaldıkları söylenebilir. Bu konuda alanyazında öğretmenlerin görüşlerini destekleyen çalışmalardan bazıları; kültür ve sürdürülebilirlik arasında denge sağlayan bakış açıları, değer yargıları, mitler, törenler ve semboller örgüt kültürünü oluşturmaktadır (Kagan ve Kirchberg, 2016), sürdürülebilir bir örgüt kültürü tek başına varlığını koruyamaz (Vodonick, 2018), kültürel sürdürülebilirlik, toplum tarihin, geleneğini, mimarisini kapsayacak şekilde gelecek nesillere taşınmaktır (Dikmen ve Toruk, 2017), her örgütün kültürel değerleri farklıdır (Çiçeklioğlu, 2022) olarak ifade edilmiş olup, yöneticilerin kültürel sürdürülebilirliği başarılı şekilde yürütebildiklerinden söz edilebilir.

Öğretmenlerin *sosyal sürdürülebilirlik* alt boyutuna yönelik algıları yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin okullarındaki sosyal sürdürülebilirlikle ilgili olumlu algılarının olduğu, okul müdürlerinin okula yeni gelen öğretmen, öğrenci ve velilere dair oryantasyon çalışmalarında bulunduğu, okulda dilek ve şikayetlerin iletileceği şikayet kutusunu bulundurduğundan bahsedilmiştir. Bu konuda alanyazında öğretmenlerin görüşlerini destekleyen çalışmalarda; sosyal sürdürülebilirlik anlamında şu andaki ve gelecekteki nesillere verilecek kaliteli hayat için sosyal hayatın hazırlanmasından bahsedilmektedir. Her bireyin ihtiyaçlarına cevap vermek, bireylerin gelecekteki sorunlara karşı yetiştirilmesi ve birbirleriyle uyum içinde olmaları, okuldaki paydaşların eğitilmesi (Singh ve Keitsch, 2016; Pak vd., 2018; Bilgili, 2017; Tunç, 2020; Cook, 2014) gibi ihtiyaçların karşılanması ile yöneticilerinin sosyal sürdürülebilirliği başarılı şekilde gerçekleştirebileceklerinden söz edilebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölüm ile “Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları onların; *yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş, medeni durum, mesleki kariyer, okul türü (genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları) ve ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” alt problemi için elde bulunan bulgular çerçevesinde sonuçlar verilmiş ve bu sonuçların tartışılması için ilgili alanyazında bulunan çalışmalarla desteklenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ve yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında *yaş değişkenine* göre sadece *yönetsel sürdürülebilirlik* alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Burada 20-35 yaş grubu olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre yönetsel sürdürülebilir liderlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu yaş grubu öğretmenlerin yönetsel sürdürülebilirlik hakkında fazla deneyim sahibi olmadıkları, yaş arttıkça öğretmenlerin yöneticileri hakkında bilgi sahibi olduğu, farklı yöneticilerle çalışma imkanı buldukları, yöneticinin yeterlilikleri ve eksiklikleri hakkında deneyim sahibi oldukları için görüşlerinin zamanla değişeceği söylenebilir. Aşağıda belirtilen araştırmaların sonuçları, çalışmanın bu sonuçlarını desteklemektedir. Sayan ve Mutlu'nun (2025) araştırmasında yaş değişkeni için yenilikçilik-karlılık alt boyutu için anlamlı farklılık belirlenmiştir. Rüzgar'ın (2024) araştırmasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Polat'ın (2022) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik için anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırmada 22-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu sonucun tersi sonuçlara da rastlanılmıştır. Yazar (2023), Orman (2024), Dağdeviren-Ertaş (2020) ve Aroviç'in (2018) araştırmasındaki bulgulara göre öğretmen algılarına göre yaş değişkeni için anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *cinsiyet değişkenine* göre *ekonomik liderlik sürdürülebilir, kültürel sürdürülebilir liderlik, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutları ve genel olarak SLO'de* anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Burada cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre sürdürülebilir liderliği daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Yönetim alanında erkek yönetici sayısının fazla olması, kadınların daha yumuşak mizaçta olmaları, evleri ve çocukları ile daha fazla zaman geçirdikleri için yöneticiliğe çok fazla eğilememeleri, toplumsal yapının ataerkil olmasından dolayı yöneticiliği daha çok erkeğe dayatılması gibi nedenlerden ötürü erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre sürdürülebilirlik algıları daha yüksek çıkmış olabilir. Çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalara bakıldığında Sayan ve Mutlu'nun (2025)

araştırmasında yenilikçilik-karlılık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Çayak'ın (2018) araştırmasında yönetsel, ekonomik, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erkek cinsiyetinin, kadın cinsiyetine göre ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Denkci-Akkaş (2023) araştırmasında öğretmen algılarına göre cinsiyet değişkeni için insan kaynağını kullanma alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın çıktığı diğer bir çalışma ise Mısırdalı-Yangil ve Dil-Şahin'e (2019) ait olduğu belirlenmiştir. Rüzgar'ın (2024) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bu çalışmada da erkek öğretmenlerin sürdürülebilir liderliği daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Bazı çalışma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni için anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonucu destekleyen araştırmalardan bazıları; Yazar (2023), Orman (2024), Çayak ve Eskici (2021), Polat (2022), Al-Zawahreh vd. (2019), Arovic (2018), Yollu (2017), Maya'ya (2017) ait araştırmalardır.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *mesleki kıdem değişkenine* göre *yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, sosyal sürdürülebilirlik alt boyutları ve genel olarak SLÖ'de* anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buradasürdürülebilir liderlik ölçeği genelinde, yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 16-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik alt boyutunda ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları daha yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin sosyal ve kültürel sürdürülebilirliklerini daha yüksek algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin geçen süreç içinde deneyim sahibi olmaları, bu sürdürülebilir liderliğin alt boyutlarının süreçleri için daha fazla deneyim sahibi oldukları ve ona göre de bakış açılarında değişme olduğu söylenebilir. Yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik ve ölçek genelinde mesleki kıdemi yüksek olmayan öğretmenlerin yöneticilerini çok fazla tanımamış olmaları, değişik yönetici türlerine tanık olmamaları böylece kıyaslama yapacakları deneyimlerinin olmaması ve yönetim konusunda bilinçli olmamaları gibi nedenler ileri sürülebilir. Araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalara yer verilmiştir. Bunlar; Sayan ve Mutlu'nun (2025) araştırmasında 6-10 yıl mesleki kıdemi olan katılımcıların etik-sosyal sorumluluk puanları, 1-15 yıl, 11-15 yıl ve 20 yıldan fazla mesleki kıdemi olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çayak (2018) ve Yollu'nun (2017) araştırmalarında kıdeme göre anlamlı farklılık belirlenmiş olup, mesleki

kıdem arttıkça sürdürülebilir liderlik algısının da arttığı gözlenmiştir. Bu bulguların tersi olan araştırmalar ise Orman (2024), Yazar (2023), Çayak ve Eskici (2021), Dağdeviren-Ertaş (2020), Denkci-Akkaş (2023), Al-Zawahreh vd.'nin (2019) araştırmalarında meslekîm kıdeme göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Denkci-Akkaş (2023) araştırmasında mesleki kıdeme göre sadece “insan kaynağını kullanma” alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiş olup, diğer alt boyut ve ölçek toplamında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *eğitim düzeyi değişkenine* göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin aralarındaki eğitim düzeyi farketmeksizin bu konuda aynı görüşte oldukları söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar ise Orman (2024), Çayak ve Eskici (2021), Dağdeviren-Ertaş (2020), Çayak (2018), Arovic (2018), Polat (2022) ve Denkci-Akkaş (2023) olarak gösterilebilir. Araştırmanın bulgusuna göre farklı olan Sayan ve Mutlu'nun (2025) araştırmasına göre ölçeğin genelinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *branş değişkenine* göre sadece *sosyal sürdürülebilir liderlik* alt boyutu için anlamlı farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin, sosyal sürdürülebilir liderlik alt boyutunda da rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının ortalama puanlarının Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının lehine durum gözlenirken, Türkçe, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil branşlarının aleyhine bir durum tespit edilmiştir. Literatür taraması sonucu branş değişkenine göre sosyal sürdürülebilirlik alt boyutuyla ilgili anlamlı farklılıkların görüldüğü bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Rehberlik ve güzel sanatlar branşlarının lehine durumun gözlenmesinin nedenleri; bu branş öğretmenlerinin olayların sosyal sürdürülebilirlik yönlerine daha çok önem vermesi, bireysel durumların ve sosyal ilişkilerin daha fazla önemsenmesi, bireylerin kendilerinin daha iyi anlaşıldığının düşünülmesi ve kendilerini ifade edebildiklerini düşünülmesi olabilir. Araştırma bulgusunu destekleyen Çayak'ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre branş değişkeni için yönetsel sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik alt boyutları ve ölçek toplamında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık sözel alan öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında olup, sözel alan öğretmenlerinin lehine; güzel sanatlar öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında güzel sanatlar öğretmenleri öğretmenleri lehine bir durum gözlenmiştir. Yazar'ın (2023) araştırmasında da branş değişkeni için anlamlı farklılık bulunmuştur. İncelenen diğer araştırmalara göre branş değişkeni için anlamlı farklılıklara rastlanılmamıştır (Yollu, 2017; Denkci-Akkaş, 2023).

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *medeni durum değişkenine* göre anlamlı farklılık taşımadığı tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre evli veya bekar olmaları sürdürülebilir liderlik görüşlerinde aynı fikirde olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar ise Sayan ve Mutlu (2025), Orman (2024), Çayak ve Eskici (2021), Dağdeviren-Ertaş (2020) ve Arović (2018) örnek olarak gösterilebilir. Yapılan araştırmalara göre anlamlı farklılığın olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik ve yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik alt boyutlarına ilişkin algıları arasında *mesleki kariyer değişkenine* göre sadece *yönetsel sürdürülebilirlik* alt boyutunda anlamlı farklılık bulgulanmıştır. En yüksek ortalama puanda öğretmenler kariyerinde olanlar olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin lehine, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin aleyhine olarak tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen Şahin'in (2023) araştırmasında mesleki kariyer değişkenine göre öğretmenlerin, öğrenen okul algıları sonucu öğretmenler mesleki kariyerinde bulunanların lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu farklılık mesleki kariyeri öğretmen olanlar , mesleki kariyeri uzman ve başöğretmenler olanlara göre daha deneyimsiz olduğundan dolayı olabilir.

Bu durumda mesleki kariyeri öğretmen olanlar, yönetsel sürdürülebilirlik konusunda müdürlerini mesleki kariyeri uzman öğretmen ve başöğretmen olanlara göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Bu duruma uzman ve başöğretmenler daha tecrübeli olarak bakarken, mesleki kariyeri öğretmen olanlar yönetsel sürdürülebilirlik konusuna daha deneyimsiz bakabilmektedirler. Öğretmenlik mesleki kariyerinde olanların yeterliliklerinin daha az olması; müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini iyi görmeleri, bu konuda yeterli değerlendirme yapamamaları, yöneticilerinin özelliklerine çok fazla hakim olmamaları gibi nedenler söylenebilir. Araştırma sonucunu desteklemek için literatür taraması yapılmıştır. Fakat sürdürülebilir liderlik konusunda bu değişken türü üzerinden yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *okul türü değişkenine* göre anlamlı farklılık taşımadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hangi okullarda görev yaptıklarına bakılmaksızın sürdürülebilir liderlik konusunda aynı görüşte oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgusunu destekleyen Yazar'ın (2023) çalışmasına rastlanılmıştır. Araştırma bulgusuyla örtüşmeyen çalışmalar ise; Cemaloğlu'nun (2007) çalışması okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının okul türlerine göre ve Özçetin'in (2017) okul türlerine göre yapmış olduğu karşılaştırmalar sonucu özel okulların lehine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları *ailelerin aylık ortalama gelir değişkenine* göre anlamlı farklılık taşımadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada sadece bir çalışmada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmayı destekleyen çalışma ise Rüzgar'ın (2024) çalışmasında bulgulanmıştır. Bu çalışma tekstil sektöründe yapılan bir çalışmaya aittir. Öğretmenlerin farklı aylık gelir düzeylerine sahip olmaları, sürdürülebilir liderlik konusunda aynı görüşte oldukları sonucunu belirlemiştir. Araştırma bulgusunu destekleyen, eğitim alanında yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde “*Öğretmenler okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini ne düzeyde algılamaktadır?*” alt problemi için edinilen bulgular çerçevesinde sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan ilgili çalışmalarla desteklenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin okullarında müdürlerinin *öğrenen örgüte* yönelik algıları *orta düzeyde* olduğu belirlenmiş olup, *orta düzeyde katılıyorum* olarak ölçek derecesi belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucu öğretmenlerin okullarına yönelik yönetici, öğrenci, veli, iç ve dış çevre, kendilerine yönelik beklentileri orta düzeyde gördükleri belirtilebilir. Bu duruma göre okulların öğrenen örgüt olabilmesi ve öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olması için yöneticilerin örgütün yeniliklerini takip etmesi, öğretmen-öğrenci gelişimlerine destek vermesi, okul paydaşlarının katılımlarının sağlanması, örgütte bulunan her bireyin öğrenmeyi öğrenmesinin sağlanması, yöneticinin değişimlere açık olması gibi değişen dünya şartlarını dikkate alması gerektiği söylenebilir. Örgütlerin diğer örgütlerle yarışabilmesi ve fark yaratabilmesi için yenilikleri takip etmesi ve yeni bilgiyi elde etmek gibi fırsatları değerlendirmesi gerekebilmektedir. Senge'ye (2018) göre örgütlerin, öğrenen örgüt olmaları için örgütün takım halinde hareket edip, örgüt bireyleri kararlara katılabilmelidir. Wilhelm (2006) ve Watkins ve O'Neil'e (2013) göre örgütte açık iletişimin olması, örgütün öğrenmesi ve değişimlere uyum sağlaması gerekmektedir. Thomas (2016) ve Aksakal-Yavuz'a (2022) göre örgütlerde bulunan bireyler kendi öğrenmelerini, örgütün diğer çalışanları ile paylaşması, sistemli şekilde problem çözmesi, yenilikleri denemesi, bilgiyi paylaşması ve eski deneyimlerden faydalanması gerekmektedir. Kools ve Stoll'e (2016) göre örgütlerin kendi başlarına öğrenen örgüt olması imkansızdır. Örgütlerin kendi içlerinde işbirliğine girerek, maddi ve manevi kaynak sorunlarını çözmesi sonucu bazı şartları yerine getirerek, öğrenen örgüt olabilmektedir. Belirtilen bulguyu destekleyen araştırmalara göre Dağ (2025) araştırmasında “öğrenen örgüt” algıları orta düzeyde olup, ortalaması kısmen katılıyorum olarak belirlenmiştir. Baydar'ın (2021) araştırmasında sadece “öğrenen örgüt” alt boyutu orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bil'in (2018) araştırma bulgularına göre öğrenen örgüt geneli kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Jamil, Yaqub, vd.'nin (2024) öğrenen örgüt orta düzeyde, Altunay'ın (2022) araştırmasında öğrenen örgüt ölçeği toplamına yönelik algıları orta düzeyde ve Yalçın'ın (2020) araştırmasında da öğrenen örgüt orta düzeyde bulgulanmıştır. Ayrıca Memduhoğlu ve Kuşci (2012), Ömür (2014), Yetim'in (2015), Aksu (2013), Karadurmuş (2012) ve Tiltay'ın (2009) araştırma bulgularına göre öğretmen algılarının öğrenen örgüte yönelik orta düzeyde olduğuna dair saptanmıştır. Bu sonuçlara karşılık Şahin'in (2023) araştırmasında öğrenen örgüt ölçeği alt boyutlarında bazı boyutlar yüksek bazı boyutlar orta bazıları da düşük düzeyde saptanmıştır. İncelenen diğer araştırma sonuçlarına göre Önalın (2023), Demirci (2022), Demirbaş ve Bostancı (2020), Şen (2019), Silins ve Mulford (2002), Gürler (2020), Vinh Cao, Chai vd. (2024), Özaydın, Özgen-Baş vd. (2024) ve Tibet'in (2015) öğrenen örgüt algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin *örgütsel öğrenme alt boyutuna* yönelik algıları, “*orta düzeyde*” olarak belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme alt boyutunun orta düzeyde olmasının nedenleri; okul paydaşlarının bilgiyi elde edememesi, ekiple öğrenmenin sağlanamaması, işbirlik içinde olunmayışı, okuldaki bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerilerinin yeterli düzeyde olmaması, etkili iletişimin olmaması, kararlarda örgüt çalışanlarının fikrinin alınmaması, örgüte yönelik bilgilerin amaca yönelik olmaması, örgütte ekip anlayışının oluşturulmaması, örgüt başarısı için ekibin harekete geçirilmemesi, örgüt içi iyileştirmelerin yapılmaması gibi nedenler söylenebilir. Bundan dolayı örgüt çalışanları arasında bilginin elde edilmesinin sağlanması, takım ruhunun aşılması, birlikte öğrenmenin sağlanması, işbirliği içinde bulunmanın öğretilmesi, örgüt içi güçlü iletişimin sağlanması ve çalışan kararlarının alınması önemlidir denilebilir.

Örgütsel öğrenme için örgütte kolektif bilincin olması, örgütün belli ilkeler çerçevesinde toplanması gerekmektedir (Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenen örgüt bireylerinin kendilerini geliştirmesi, farklı düşünme yollarını öğrenmesi, yeni düşüncelere açık olması, tartışma ortamlarına gelebilmesi ve tüm çalışanların birlikte öğrenmeye yönelmesi gerekmektedir (Senge, 2018). Bu bulguyu destekleyen araştırmalar; Baydar (2021) ve Bil (2018) araştırmalarında “öğrenen örgüt” alt boyutu orta düzeyde bulunmuştur. Bu bulgulardan farklı olarak öğrenen örgüt alt boyutuna karşılık gelen güven ve işbirlikli iklim alt boyutu yüksek düzeyde (Altunay, 2022), takım halinde öğrenme yüksek düzeyde (Şahin, 2023), takım halinde öğrenme alt boyutu yüksek düzeyde (Şen, 2019) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin *yenilikçi öğrenme alt boyutuna* yönelik algıları “*orta düzeyde*” olarak saptanmıştır. Bu alt boyutun orta düzeyde bulunmasının nedenleri; örgütün yenilik ve

değişimleri yakalayamaması, örgütte bulunan bireylerin uygun öğrenme ortamlarına sahip olmaması, bireylerin kendilerini örgüte ait hissedememesi gibi nedenler olabilir.

Örgütlerin yenilikçi öğrenen örgüt olmaları için örgütlerin değişim ve yeniliklere uyum sağlaması, sürekli araştırma içinde olup, güncel sorunlara çözümler bulmaları, örgütlerin günlük hayatta değişimleri kendilerinde uygulamaları, örgüt yöneticisinin çalışanlara aitlik duygusunu aşılması, örgütte öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir (Hussein vd., 2013; Uğur, 2019; Jokic vd., 2012). Araştırmada yenilikçi öğrenme alt boyutunun orta düzeyde bulunmasının destekleyen araştırmalar; Bodur'un (2019) araştırmasında öğretmen algılarına göre yenilikçi örgüt seviyesi orta düzeyde ve Fidan'ın (2018) araştırmasında öğretmen algılarına göre örgütlerin yönetsel inovasyon seviyesi orta düzeyde bulunmuştur. Araştırma bulgularına yenilikçi alt boyutu yüksek düzeyde olan araştırmalar; Baydar (2021), Bozkurt (2019), Dağhan (2019), Öztürk (2017) ve Yaşar (2020) olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerin *vizyoner öğrenme alt boyutuna* yönelik algıları “orta düzey” olarak bulunmuştur. Vizyoner öğrenme alt boyutunun orta düzeyde bulunmasının nedenleri; daha güçlü bir amaç duygusunun gelişmemesi, örgütte oluşan sorunlara karşı açık şekilde çözüm önerilerinin bulunmaması, örgüte ait kalıpsal düşüncelerin tartışılmaması, örgütteki bireylerin vizyonlarını yeterli şekilde gerçekleştirmemesi gibi nedenler ileri sürülebilir.

Örgütlerin, vizyoner öğrenme yönlerinin gelişebilmesi için kişisel vizyonun zamanla örgüte yasması gerekmektedir. Bunun sonucunda ortak vizyon oluşmaktadır. Vizyon, bir örgüt için ulaşılmak istenilen hedeftir (Senge, 2020). Örgüt içinde olan vizyon sadece örgüt için değil, aynı zamanda çalışanlarında istediği için bulunmaktadır (Kutaniş, 2002). Örgütte olan vizyon açık, net, anlaşılır ve somut şekilde var olmalıdır. Vizyon örgüt çalışanları için uygulanacak biçimde yer almalıdır (Erçetin, 2000). Örgüt lideri, bireysel vizyonu, paylaşılan vizyon haline getirmelidir (Öneren, 2012). Araştırmada vizyoner öğrenme alt boyutunun orta düzeyde olmasını destekleyen araştırmalar; Şahin'in (2023), Altunay'ın (2022) araştırmaları olup, vizyoner öğrenme alt boyutu orta düzeyde saptanmıştır. Ayrıca Demirci (2022) ve Şen'in (2019) araştırmalarına göre yenilikçi öğrenme alt boyutu yüksek düzey olarak tespit edilmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “*Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları onların; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş, medeni durum, mesleki kariyer, okul türü (genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları), ve ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” alt problemime yönelik edinilen bulgular neticesinde

sonuçlar verilmiştir ve bu sonuçlarla ilgili alanyazında araştırma yapılmış, bu çerçeve doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmenlerin *örgütsel öğrenme* alt boyutuna yönelik algılarında *yaş değişkenine* göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna göre, 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara göre Yılmaz (2024), Şahin (2023) ve Demirci'nin (2022) araştırmalarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Şahin'in ölçek genelinde öğretmen algılarına göre yaş değişkeni için 20-29 yaş aralığında diğer yaş aralıklarına göre örgütlerini yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak algılamışlardır. Demirci'nin (2022) araştırmasında örgütsel öğrenme alt boyutuna karşılık gelen takım ve sonuç odaklık ve ortak amaçlar ve bağlılıklar alt boyutlarında 20-30 yaş arası diğer yaş aralıklarına göre yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. İncir'in (2023) araştırmasında öğretmen algılarına göre öğrenen örgüt alt boyutlarından örgütsel öğrenmeye karşılık gelen takım halinde öğrenme boyutuna göre en alt yaş grubu olan 20-25 yaş ile 32-37 yaş grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. 20-25 yaş grubunda takım halinde öğrenme alt boyutu diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Fedai'nin (2016) araştırmasına göre örgütsel öğrenme alt boyutu ile karşılığı olan gelişim, araştırma ve sürekli öğrenme alt boyutu için 30 yaş altı öğretmenler diğer yaş grubu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel öğrenmeyi algılamaktadır. Aksakal-Yavuz'un (2022) araştırmasında öğretmen algısına göre 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde öğrenen örgüt algısı daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara benzer bir sonuç Yalçın'ın (2020) araştırmasında da gözlenmiştir. Araştırmanın yaş değişkenine göre 20-35 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre algılarının daha yüksek düzeyde olmasının nedenleri; görevlerinde çok tecrübeli olmayan öğretmenlerin, örgütsel öğrenme becerilerinin ve bilgi paylaşımlarının yeterli düzeyde olduğu düşünülmüş olabilir. Bu öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olarak iyi yerde bulunduğunu veya okul paydaşlarının öğrenmeye açık olduklarını zannetmiş olabilirler. Yenilikçi öğrenmeleri, kendileri açısından yeterli olarak düşünülmüş olabilirler. Başka okullarla kendi okullarını karşılaştırma yapabilecek tecrübede olmayabilirler. Araştırmanın bulgularının tersi olan çalışmalara göre Artantaş (2020), Baydar (2021), Bil (2018), Kırca (2019) ve Bilir'in (2014) araştırmalarında da daha üst yaş gruplarında olan öğretmen görüşlerine göre daha yüksek düzey sonuçlar bulgulanmıştır. Bunun nedenleri ise; yaşları daha fazla olan öğretmenlerin deneyimleri, bilgi birikimleri ve nitelikleri daha fazladır. İletişim yönleri, işbirlikli yanları, bilgiyi paylaşma ve elde etme becerilerinin daha gelişmiş olması, gelişimsel anlamda yeterliliklerini veya eksikliklerini daha iyi bildikleri

söylenbilir. Okula bağlılıkları, geçmişten gelen meslektaş bağlılıklarının daha fazla olduğu söylenbilir. Öğrenen örgüt kavramı, bütün örgüt çalışanlarının sürekli ve birlikte olarak öğrenmesidir (Pedler, vd., 1991). Öğrenen örgüt, en iyi örgütsel öğrenmeyi sağlayan örgütü ifade etmektedir (Tsang, 1997). Öğrenen örgütlerde öğrenme, bireysel ve örgütsel anlamda olup, örgüt çalışanlarının her birinin birbiri ile bilgiyi paylaşmasıdır (Zengin ve Gündüz, 2018). Öğrenen örgütteki herkes takım halinde hareket ederek, birlikte öğrenmeye yönelik davranış gösterirler (Senge, 2018).

Öğretmenlerin *cinsiyet değişkenine* göre anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet farklılıklarına göre okullarının öğrenen örgüt olmaları konusunda aynı görüşte oldukları söylenbilir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara göre Yılmaz (2024), Zincirli ve Burulday (2024), Baydar (2021), Bil (2018), Çandır (2010), Bilir vd. (2016), Yalçın vd. (2020), Savaş (2013), Şahin (2023), Önalın (2023), Ömür (2014), Aksu (2013), Bozan'ın (2020) araştırmaları gösterilebilir. Araştırma bulgularına göre farklı olan çalışmalar Dağ (2025) araştırmasında ölçeğin paylaşılan vizyon alt boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre paylaşılan vizyon alt boyutu daha yüksek düzeyde bulgulanmıştır. Özaydın, Özgen-Baş vd. (2024), Zincirli ve Burulday (2024), Ayoğlu (2023), Şen (2019), Memduhoğlu ve Kuşci (2012), Yetim (2015), Şentürk (2016), Kaçmaz (2021), Bal (2011) sonucu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretmen algıları *mesleki kıdem* değişkenine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıklar *öğrenen örgüt toplamı, alt boyutları olan örgütsel öğrenme, vizyoner öğrenmede* tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin örgütsel öğrenmelerini en yüksek düzeyde algılayan 1-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler olup, en düşük düzeyde algılayan mesleki kıdem aralığı 16-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdem aralığına sahip öğretmenler olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin vizyoner öğrenmelerini en yüksek düzeyde algılayan mesleki kıdem aralığı 1-15 yıl, en düşük algılayan 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrenen örgüte yönelik algılarının daha baskın olduğu söylenbilir. Araştırma bulgularında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerde öğrenen örgüt algısının yüksek olmasının nedenleri; görevde yeni olmaları, karşılaştırmalar yapacak deneyimlerinin olmaması, kendi gelişimlerini yeterli görmeleri, okullarının başarısını yeterli görmesi, yöneticilerini örgütü geliştirmesi yönünden başarılı görmesi, öğrenme yaşantı geçmişlerinin olmaması gibi nedenler ileri sürülebilir. Öğretmenler daha bilinçli ve deneyimli olduklarında kendilerinin, öğrencilerinin ve okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin daha iyi farkında olacakları söylenbilir. Fedai'ye (2019) göre öğretmenler, öğrencileri için gerekli bilgiyi verebilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilere, öğrenmeyi öğretmesi konusunda rehberlik etmeleri önemli olmaktadır.

Normalde öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, yaşları da arttığı için deneyimleri de yıllar içinde gelişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması ile okullarının ne derecede öğrenen örgüt olduğunu daha iyi farkedebileceklerdir. Böylece öğretmenlerin farkındalıklarının artması ile bilgi, deneyim ve öğrenmeleri sonucu düşüncelerinde de değişimler olabilir.

Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara göre Yılmaz (2024), Baydar (2021), Bil (2018), Bal (2011), Memduhoğlu ve Kuşci (2012), İncir (2023), Yiğit (2018), Fedai (2016), Kırca (2019), Demirci (2022) ve Aksakal'ın (2022) çalışmaları gösterilebilir. Bu araştırma bulgularına göre öğrenen ölçek alt boyutlarında veya ölçek genelinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu bulgulardan farklı olan çalışmalar ise; Dağ (2025), Özaydın, Özgen-Baş vd. (2024), Subaş (2010), Bal (2011), Şen (2019), Sezgin (2018), Önalın (2023), Uysal (2005), Ulutin (2010), Bilir (2014) olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik *eğitim düzeyi değişkenine* göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Normalde eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin bilgisi, deneyimi, yetenekleri ve gelişim düzeylerinin arttığı söylenebilir. Öğrenen örgütlerde, örgütsel öğrenmeyi sağlamak için eleştiriyi kaldırabilmek, anlayışlı olabilmek, fikir alışverişinde bulunabilmek önemli olup, bu özelliklerin örgütlerde bir kültür oluşturduğu bilinmektedir (Matin ve Alavi, 2007). Okulların bu özelliklere sahip olmasında, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yüksek ve nitelikli olması önemli olabilmektedir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar; Dağ (2025), Yılmaz (2024), Özaydın, Özgen-Baş vd. (2024), Baydar (2021), Fedai (2016), Baydar (2021), Bal (2011), Banoğlu (2009), Bilir (2014), Şahin (2023), Memduhoğlu ve Kuşci (2012), Ömür'ün (2014), Yetim (2015), Şentürk (2016), Bal (2011), Bozan'ın (2020) çalışmaları gösterilebilir. Araştırma bulgularına göre anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar Demirci (2022), Kırca (2019), Subaş (2010), Kılıç'ın (2009), Aksu (2013) ve Ayoğlu'nun (2023) örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen algıları için *branş değişkenine* göre anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğrenen örgüte yönelik algılarının branş değişkenine göre *öğrenen örgüt toplamı ve alt boyutları olan yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme* için anlamlı farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin, yenilikçi öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu fen bilimleri branş öğretmenleri olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner öğrenme alt boyutunda en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde algılayan öğretmen grubu fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenen örgüt ölçeğinin genelinde ise en yüksek düzeyde algılayan öğretmen grubu rehberlik branşı öğretmenleri olup, en düşük düzeyde

algılayan fen bilimleri branşı öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Araştırma bulguları açısından branş değişkenine göre öğretmen algıları rehberlik branşı öğretmenlerinde en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni ise; rehberlik branşı öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden farklı olması olabilir. Rehber öğretmenler derse girmedikleri için öğrencilerin daha çok başka yönlerini görebilmektedir, onlarla daha detaylı iletişim kurmaktadır. Rehber öğretmen öğrencilerin velisi ve diğer ders öğretmenleri ile iletişim içindedir. Rehber öğretmenin öğrenci, veli, öğretmen veya yönetici ile daha çok iletişim içinde bulunması, daha farklı konular üzerinde çalışıyor olması diğer öğretmenlerin bakış açısından farklı görüşleri olabileceği söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı rehberlik branş öğretmenlerinin algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yıldırım ve Aksu'ya (2023) göre öğretmenler, öğrencilerinin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalı, öğrencileri tanımak için çaba harcamalı, onların bireysel farklılıklarını gözetip, sahip oldukları yetenekler doğrultusunda öğretimi zenginleştirmeli ve çeşitlendirmelidir.

Diğer branş öğretmenleri daha çok alanlarına yönelik derse girdikleri için öğrencinin psikolojik yönlerini veya sorunlarını algılamaları daha zor olabilir. Diğer branş öğretmenleri, öğrencileri ile iletişime çok fazla zaman ayıramıyor olabilir. Bu nedenlerden dolayı diğer branş öğretmenlerinin algısı daha düşük çıkmış olabilir. Araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara göre Zincirli ve Burulday (2024), Ömür (2014), Yavuz-Aksakal (2022), Kırca (2019) ve Tekeş'in (2018) çalışmaları gösterilebilir. Bu araştırma bulgularına göre öğrenen ölçek alt boyutlarında veya ölçek genelinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgulardan farklı olan çalışmalar ise; Fedai (2016), Yalçın (2020), Bal (2011), Yetim (2015) ve Şen'in (2019) araştırmalarında öğretmen algılarına ilişkin branş değişkeni için anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik *medeni durum değişkenine* göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin kadın veya erkek olarak öğrenen örgüte yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar; Zincirli ve Burulday (2024), Önalın (2023), Demirci (2022), Aksu (2013), Ömür (2014), Dağdeviren-Ertaş (2020) gösterilebilir. Medeni durum değişkenine göre öğretmen algılarına ilişkin yapılan alanyazın araştırması sonucu anlamlı farklılığın olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik *mesleki kariyer değişkenine* göre sadece *örgütsel öğrenme* alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. En yüksek ortalama puanlamaya mesleki kariyeri öğretmen olanlar olduğu saptanmıştır. Bu durum mesleki kariyeri öğretmen olanların lehine, mesleki kariyeri uzman öğretmen ve başöğretmen olanların aleyhine olarak tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni olarak, mesleki kariyeri

öğretmen olanların okullarının öğrenen örgüt olarak algılamaları, uzman ve başöğretmenler kadar yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmadıklarını gösterebilir. Öğretmenler bu konuda yöneticilerinin, kendilerinin ve öğrencilerinin öğrenen örgüt için yeterli olduklarını düşünebilir. İlerleyen dönemlerde mesleki kariyerlerinin uzman ve başöğretmen konumunda bulunmaları ile belki öğrenen örgüt için algılarının değişmesini sağlanabilir. Mesleki kariyeri öğretmen olanlar yaşlarından dolayı gerekli deneyim ve karşılaştırmaya sahip olamamaları da böyle düşünmelerine neden olabilir. Mesleki kariyer değişkenine göre yapılan araştırmalar sonucu bu değişkene göre fazla bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bulguyu destekleyen araştırma Şahin'in (2023) çalışmasında öğretmenler kariyerinde olanlar tarafından algıların yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Araştırma bulgusuna göre farklı sonucun olduğu çalışmaya Önalın'ın (2023) araştırmasında belirlenmiştir. Önalın'ın (2023) araştırmasına göre öğretmen algılarına ilişkin mesleki kariyer değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik *okul türü değişkenine* göre öğretmenlerin okul türü ile ilgili algılarına bakıldığında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul türü farketmeksizin aynı bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Burada önemli olan okulun türü değildir. Öğretmenlerin okullarının ne kadar öğrenen okul olduğuna önem verdikleri söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen Zincirli ve Burulday (2024), Demirci (2022), Ömür (2014), Yetim'in (2015) çalışmaları gösterilebilir. Bu bulgudan farklı olan Şahin (2023), Bilir ve Arslan (2016), Yıldız (2011), Çandır (2010) ve Yiğit 'in (2013) çalışmaları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik *ailenizin aylık ortalama gelir değişkenine* göre anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu değişkene göre öğretmenlerin gelirlerinin etkili olmadığı, öğrenen okul olma konusunda her gelir seviyesinde olan öğrenenin aynı bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen Keçeli'nin (2018) çalışması belirtilmiştir. Bu bulgudan farklı olan Artantaş (2019) ve Aydoğan vd.'nin (2011) araştırmasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde “Öğretmenler okullarının etkililiğini ne düzeyde algılamaktadırlar?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular çerçevesinde sonuç belirlenmiş olup, bu sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan ilgili çalışmalarla desteklenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, etkili okula yönelik algıları alt boyutlarına göre değişmektedir. *Okul yöneticisi, okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci* alt boyutları *yüksek düzeyde*, öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutları *orta düzeyde* bulgulanmıştır. *Etkili okul ölçeği toplamı orta düzeyde* olarak tespit edilmiştir. Ölçek

geneline göre öğretmenlerin görevli oldukları okullardan genel olarak *orta düzeyde* memnun oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgusunu Özdemir (2024), Akan (2007), Yıldırım-Duranay (2005), Abdurrezzak (2015), Yaman (2022), Küçük (2020), Dağ-Yalnızlar'ın araştırması desteklemektedir (2019). Bu araştırmalara göre etkili okul ölçeği alt boyutları puanlama düzeyleri farklılıklar belirlenmiştir. Bu değerler daha çok orta ve yüksek düzey arasında oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Başköy (2025), Bal (2025), Çetin ve Koçak (2024), Polat ve Kazak (2024), Tutkan (2019), Dursun (2023), Görgülü (2021), Elekoğlu'nun (2021) araştırmaları bulgulanmıştır. Bu araştırmalara göre etkili okul ölçeğinin alt boyutlarının puan değerleri birbirine yakın oldukları belirlenmiştir. Daha çok yüksek düzey ve iyi düzey gibi sonuçlar tespit edilmiştir.

Okulların etkili olmasında ve bu konuda yüksek başarı düzeylerinin olmasında, okul yöneticisinin liderlik biçimi önemli olmaktadır (Murphy, 1998). Etkili okul yöneticisi okulun etkililiği için paydaşlarla işbirliği içinde olup, iyi bir iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir (Yılmaz ve Taşdan, 2006). Bu okulların öğretmenleri yeterli mesleki beceriye sahip olması önemli olmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim-öğretimi vermesi ve mesleki açıdan gelişmek için kendilerini sürekli yenilerler (Abdurrezzak, 2015; Celep, 2000). Etkili öğretmenin etkililiği, öğrencinin üst düzey başarı sağlamasında ortaya çıkmaktadır. Sınıfta etkili bir sınıf yönetimi yoksa, etkili ders için etkili zaman kullanımı olmayacaktır. Böylece etkili zaman kullanımı yoksa, etkili ders yapılmayacaktır (Hammond, 2005). Etkili öğretmen, öğrenciden beklediği üstün başarıyı kendilerinin de göstermeleri gerektiğine inanmaktadır. Bu yüzden etkili öğrencinin yetişmesi için öğretmenlerin kendilerini de geliştirmesi gerekmektedir (Şişman, 2013). Etkili okul düzeyinin puanları düşük veya orta düzeyde ise bu belirtilen özelliklerin sağlanması gerekebilir. Bu şartları sağlayan okulların, etkili okul olma düzeylerinin yüksek düzeyde olacağı söylenebilir.

Etkili okulda, okul yöneticisi, okul vizyonunu oluşturur, bu vizyonun uygulanması için ortak amaçlar oluşturur (Granvik vd., 2018). Etkili yönetici, öğretmenler arası dayanışmanın olması için rehberlik yapar ve alınan kararlara öğretmenlerin katılımını destekler (Ramberg vd., 2019). Etkili okul yöneticisi, yapılacaklar karşısında gerçekçi davranır (Bursalıoğlu, 2011). Araştırmada öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından olan "*okul yöneticisi*" boyutuna yönelik algıları, yüksek düzeyde belirlenmiştir. Okul yöneticisinin görevlerini belli ölçüde yerine getirdiği söylenebilir. Yöneticinin görevinde gerekli olan becerilerini yerinde uygulaması, öğretmen algılarının olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okul yöneticisi okul personeline rol-model olur (Şişman, 2013), okula kaynak tahsis eder, okul için hedefler belirler, başka okullarla iletişim içinde bulunur, personelin gelişimini sağlar (Töremen ve Kolay, 2003), etkili yönetici vizyon oluşturur, bu vizyonun

uygulanmasını sağlar (Granvik vd., 2018), öğretmenler arası mesleki dayanışmayı sağlar (Ramberg vd., 2019).

Etkili okul için önemli olan bir diğer faktör ise *öğretmenlerdir*. Eğitim ve öğretimin yönetilmesinde, tecrübelerini belirlenen amaçlarla birlikte kullanıp, öğrencinin değerlendirilmesi ve dönütte bulunulması, etkili öğretmenin özellikleri arasında yer almaktadır (Şişman, 2013). Araştırmada öğretmenlerin, *öğretmenler alt boyutuna* yönelik algıları, orta düzey olarak belirlenmiştir. Etkili okul ölçeğinin alt boyutlarından olan öğretmenler diğer alt boyutlara göre ortalaması en düşük olan alt boyut olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini daha fazla geliştirmeleri, öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha yakından takip etmesi, birbirleri ile paylaşım içinde bulunmaları bu alt boyutun daha yüksek düzeyde olmasını sağlayabilir. Öğretmen sınıfta iyi bir izleyici olmalı, öğrencilerin gelişimlerini değerlendirmelidir (Şişman, 2013). Öğrencinin akademik gelişimi değerlendirilirken, okulun da akademik başarısı değerlendirilmiş olup, diğer okullarla da karşılaştırma sağlanmış olmaktadır (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1986). Okulun geliştirilmesi konusunda öğrencilere sorumluluk verilip, farklı çözüm önerileri sunulmaktadır (Şişman ve Turan, 2005). Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, öğrencilerin okulda bulundukları süre içinde kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaktadır (Lezotte, 2012).

Araştırmada öğretmenlerin *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci* alt boyutuna yönelik algıları *yüksek düzeyde* olduğu bulgulanmıştır. Diğer alt boyutlara göre en yüksek alt boyut olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görevli oldukları okula yönelik algıları olumlu yöndedir. Öğretmenlerin okullarında yerleşmiş bir kültürün olduğundan, öğrenci ve diğer çalışanlar için uygun bir okul ikliminin olduğundan bahsetmiş olabilir. Okulun amaçları için herkesin hem fikir olduğu, okulun disiplin politikası için okul yönetimi ve öğretmenler arasında uyumun olduğu ve tüm bu süreçlerin okulun eğitim ve öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği belirtilebilir.

Etkili okulda amaçlar açık ve net şekilde belirtilmelidir (Abdurezzak, 2015), okulların programları okula ait amaçlar için yol gösterici olmaktadır. Eğitim ve öğretim programları için okul paydaşlarının katılımı sağlanmalıdır. Bu eğitim ve öğretim programları uygulanacak şekilde belli standartlara göre hazırlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2019).

Araştırmada öğretmenlerin *öğrenciler* alt boyutuna yönelik algıları orta düzey olarak bulgulanmıştır. Öğretmenler alt boyutundan sonra diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahip olan öğrenciler alt boyutudur. Öğretmenlerin bu konudaki algıları; öğrenciler için başarılı olmaları, sorumluluk almaları, problemlerin üstesinden gelmeleri, birbirlerinden

öğrenmeleri, başarı için yüksek beklenti içinde olmaları, okul kütüphanesini ve sınıf kitaplıklarını daha fazla kullanmaları gibi özelliklerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

Etkili okullarda öğrencinin akademik gelişimi öğretmenlerle beraber yürütülüp, öğrenme ve öğretme çalışmaları beraber değerlendirilmelidir (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1986). Etikili okullarda öğrencinin eleştirel düşünmesi, soru sorması, düşüncelerini paylaşması, kendini ifade etmesi, farklı görüşlere açık olması gibi özellikler kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Aydın'a (2000) göre öğrencilerin olaylar arasında bağlantı kurması, mantık yürütmesi, olaylar ve durumlar karşısında çok boyutlu düşünmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayık'a (2007) göre öğrencinin okulda aktif olması ve etkin öğrenme sürecine katılması sağlanmalıdır. Şişman ve Turan'a (2005) göre öğrencinin sorumluluk alması, değişik çözüm önerileri ileri sürmesi, arkadaşları ile işbirlikli öğrenmenin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin başarı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin *okul çevresi ve veliler alt boyutuna* yönelik algıları orta düzey olarak bulgulanmıştır. Öğretmenlerin velilerin okulu sıkça ziyaret ettiklerinden söz edilmiştir. Okulla ilgili durumlarda kararlara katılmanın, velilerin yönetici ve öğretmenlerle iletişime geçmenin, ilgili bir sorun karşısında gerekli kişilere başvurmaları hakkında orta düzeyde algıların olduğu saptanmıştır. Velilerin okulla, öğrenciyle ilgili olmaları ve alınacak kararlar karşısında daha istekli olmaları sağlanabilir. Ailenin okula katılımı ayrıca öğrencinin başarısı üzerinde çok etkili olduğu söylenebilir. Aile okulla ne kadar iletişim içinde olursa, velinin de okul hakkında bilgi edinmesi kolaylaşabilir. Smith'e (1994) göre öğrencinin ve okulun başarısında velinin etkisi bulunmaktadır. Veli, öğrenci ve okul arasında bir köprü gibi olmalıdır. Velinin okula katılımı öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal açıdan gelişiminde etkili olmaktadır (Lezotte, 1991). Şişman ve Turan'a (2005) göre aile okul yöneticisine ve öğretmenlere ulaşabilmeli, iletişim içinde olabilmelidir. Okulun amaçları ebeveyne anlatılmalı, bu konuda ebeveyne bilgi verilmelidir (Koçak, 1991). Ailenin ve çevrenin okula katılımı ne kadar çok sağlanırsa okul ve öğrenci başarısı üzerinde başarının etkisi daha çok olacağı söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “*Öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları onların; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş, medeni durum, mesleki kariyer, okul türü (genel ortaokullar, imam hatip ortaokulları), ailenizin aylık ortalama gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” alt problemine yönelik edinilen bulgular çerçevesinde sonuçlar belirlenmiş ve bu sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan çalışmalarla desteklenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *yaş değişkenine* göre sadece *okul yöneticisi* alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre,

yaşları 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin, 36-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlere göre etkili okul algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca 20-35 yaş grubunda olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. 20-35 yaş grubu öğretmenlerin etkili okul algılarının diğer yaş gruplarına göre algılarının daha yüksek olmasının nedeni; bu yaş grubu öğretmenlerin görevlerinde yeni olması, deneyimlerinin yeterli olmaması, okul, öğrenci ve öğretmen başarı seviyesinin iyi olduğunun düşünülmesi, görevlerinde yeni olan öğretmenlerin bazı sorunları veya eksikleri görememesi, başka okullarla ilgili karşılaştırmaları yapacak geçmiş deneyimlerinin olmaması, yöneticilerini yeterli durumda düşünmeleri gibi nedenlerden dolayı olduğu söylenebilir. Abdurrezzak (2015) ve Celep'e (2000) göre etkili öğretmenler mesleki becerilere yeterli seviyede hakimdir. Etkili öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanır, öğrencilerin işbirliği içinde olmasını sağlar, mesleki açıdan kendini sürekli yeniler. Tatar (2004) ve Şişman'a (2013) göre etkili öğretmen kaliteli eğitim verir, anlama becerisi ve duygusal zekası yüksektir.

Yukarıdaki özellikleri belirtilen öğretmen genelde mesleki kıdem açısından daha yüksek yaş seviyesinde olduğu için belli birikimin zaman içerisinde gelişeceği söylenebilir. Mesleki donanım zaman içerisinde olacağı için öğretmenin daha yaş aldığı dönemlerine denk gelecektir. Bu nedenle öğretmenlerin algıları zamanla değişebilir. 20-35 yaş arası öğretmenlerin algıları yüksek iken ilerleyen yıllar içinde yaş değişkenine göre algıları değişebilir.

Öğretmen algılarına göre *yaş değişkenini* destekleyen araştırmalardan Koç'un (2019) çalışmasında yönetici ve öğretmen alt boyutları, Çeliker'in (2021) çalışmasında okul ortamı ve eğitim süreci, Kaya'nın (2015) çalışmasında da yaş değişkeni için anlamlı farklılık belirlenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında çoğunlukla yaş değişkeni için anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Anlamlı farklılığın olmadığı araştırmalar Tutkan (2019), Abdurrezzak (2015), Elekoğlu (2021), Görgülü (2021) ve Özkan-Hıdıroğlu (2016) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *cinsiyet değişkenine* göre sadece *okul yöneticisi ve öğrenciler* alt boyutlarındaanlamlı farklılık bulgulanmıştır. Özellikle *okul yöneticisi alt boyutu* yüksek düzey olarak saptanmıştır. *Öğrenciler alt boyutu* orta düzey olarak tespit edilmiştir. Bulgular açısından öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin etkili okul algılarının, kadın öğretmen algılarından daha yüksek olmasının nedeni; okul yöneticilerinin daha çok erkek olması, yöneticilik konusunda erkek öğretmenlerin kendilerini daha başarılı görmesi, erkek öğretmenler arasında yaş ve kıdem yılı olarak daha genç öğretmenlerin bulunması ve bu genç yaş grubun tecrübesinin az olması, erkek öğretmen grubunun fazla olması,

öğretmenlerin, erkek yöneticilerinin okullarını etkili okul olarak daha iyi yönettiklerini düşünmesi, deneyimli okul yöneticisi varsa yeni öğretmenler tarafından yeterli olarak görülmesi vb. nedenler olabilir. Yöneticilik alt boyutunun daha yüksek düzeyde olması sonucu bu başarı düzeyinin öğrencilerin başarısına da yansıtacağı düşünülebilir. Böylece etkili okul yöneticisi ve etkili öğrenciler alt boyutlarının yüksek olduğu düşünülebilir. Ayrıca kadınların yönetim konusunda daha az sayıda olması, erkek yöneticilerin kendilerini ön plana alarak, kadın öğretmenler üzerinde cam tavan etkisi ve cam uçurum sendromu yarattıkları söylenebilir. Bayrak ve Mohan'a (2001) göre değişen dünya şartları sonucu iş hayatında kadın yönetici sayısı ne kadar artmış olsa da erkek yönetici sayısı daha baskın gelmektedir. Tan'a (1996) göre öğretmenlik mesleğinde genelde kadın öğretmen sayısının fazla olduğu belirtilmiştir. Tok ve Yalçın'a (2017) göre bu durum kadın öğretmenlerin lehine gibi görünse de yöneticilik konusunda erkeklerin sayısı baskın olmaktadır. Shum ve Cheng'e (1997) göre diğer başka ülkelerde de olduğu gibi kadın öğretmen sayısı daha fazla olup, yöneticilik alanında daha çok erkek yönetici oranının daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen algılarına göre *cinsiyet değişkenini* destekleyen araştırmalardan Altay vd. (2022), Duranay'ın (2005) çalışmalarında erkek öğretmenlerin algısı yüksek bulunmuştur. Görgülü'nün (2021) araştırmasında öğretmenler ve öğrenciler alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Dursun'un (2023) araştırmasında etkili okul ölçeği toplamında anlamlı farklılık bulunmuş olup, erkek öğretmenlerin algısı yüksek belirlenmiştir. Ayık ve Ada'nın (2009) çalışmasında öğrenciler alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca Oral (2005) ve Toprak'ın (2011) araştırmalarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusuna ters olan çalışmalara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre genelde anlamlı farklılığın çıkmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmalara örnek Başköy (2025), Bal (2025), Tutkan (2019), Akan (2007), Abdurrezzak (2015), Koç (2019), Beşir (2019), Memduhoğlu ve Karataş (2017), Özkan-Hıdıroğlu (2016), Kaya (2015), Yılmaz (2010), Elekoğlu (2021), Kuzubaşoğlu (2008) ve Küçük (2020) olarak gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *mesleki kıdem değişkenine* göre sadece *okul yöneticisi alt boyutunda* anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin algılarının sadece okul yöneticisi alt boyutunda önemli farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 1-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticiliği alt boyutuna yönelik algılarının 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olarak saptanmıştır. Sonuç olarak 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, daha yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre etkili okula yönelik algılarının daha baskın olduğu söylenebilir. 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algılarının, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olmasının nedeni;

öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre deneyiminin az olması, okul kültürünü anlayamamaları, diğer öğretmen ve velilerle daha az iletişim durumunda olmaları ve kendilerini çok fazla idealist olarak hissetmeleri olabilir. Normalde mesleki kıdem arttıkça, öğretmenlerin etkili okul farkındalığı arttığı söylenebilir. Bu süreç içerisinde öğretmenin deneyimi, kendini geliştirmesi, okul paydaşlarıyla olan iletişimi ve birbirlerini tanımaları mümkün olabilmektedir. Balcı'ya (1993) göre mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenin yaşı da artmış olmaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarına daha çok önem vermektedir. Bu görüş ile belirtilen bulgu birbirini desteklemektedir. Baştepe'nin (2002) araştırmasına göre 6-10 yıllık mesleki kıdemi sahip olan öğretmen ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmen algısı, 1-5 yıllık öğretmen algısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bakioğlu'na (1996) göre 16-20 yıl mesleki kıdem süresi, öğretmenin işinde uzmanlaştığı dönem olarak belirlenmiştir. 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen algıları arttığı için etkili okul düzeyleri diğer mesleki kıdemlere göre yüksek olmaktadır. Toprak'a (2011) göre 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmen algısının, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre algılama düzeyi daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen algılarına göre *mesleki kıdem değişkenini* destekleyen araştırmalardan Başköy'ün (2025) araştırmasında vizyoner liderlik alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık belirlenmiş olup anlamlı farklılık 1-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine tespit edilmiştir. Altay vd.'nin (2022) çalışmasında etkili liderlik boyutunda anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bu anlamlı fark 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algısına göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bal'ın (2025) araştırmasında okul yöneticisi alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Bu çalışmada mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin aleyhine durum belirlenmiştir. Yaman'ın (2022) araştırmasına göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmen algılarına göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Oral'ın (2005) araştırmasına göre okul ortamı, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine durum saptanmıştır. Görgülü'nün (2021) araştırmasına göre öğretmenler alt boyutunda 11-19 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmen algılarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dağ-Yalnızlar'ın (2019) araştırmasına göre öğretmenler alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. 6-19 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Küçük'ün (2020) araştırmasına göre mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Tutkan'ın (2019) araştırmasına göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Özkan'ın

(2023) araştırmasına göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları ile örtüşmeyen çalışmalar ise Dağ (2021), Abdurrezzak (2015), Dursun (2023), Koç (2019) ve Elekoğlu'nun (2021) çalışmaları olup, bunlara göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *eğitim düzeyi değişkenine* göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenler etkili okul konusunda birbirinden farklı eğitim düzeylerine sahip olmalarına rağmen aynı görüşte oldukları söylenebilir. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar ise Tutkan (2019), Dağ (2021), Koç (2019), Elekoğlu (2021), Dağ-Yalnızlar (2019), Yalçın (2019), Küçük (2020), Dursun (2023) ve Özkan (2023) olarak gösterilebilir. Araştırmanın bulgusuna göre farklı olan Bal'ın (2025) araştırmasında ölçeğin sadece okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutunda anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *branş değişkenine* göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Branş değişkenine göre öğretmen algılarına yönelik *öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenciler, okul çevresi ve veliler ile etkili okul ölçeğinin toplamında* anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. *Öğretmenler* alt boyutunda *matematik, güzel sanatlar, rehberlik branşlarının* lehine; *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci* alt boyutunda *matematik, güzel sanatlar, rehberlik branşlarının* lehine; *öğrenciler* alt boyutunda *güzel sanatlar branşı* lehine; *okul çevresi ve veliler* alt boyutunda *yabancı dil, güzel sanatlar, rehberlik; etkili okul ölçeği toplamında* *matematik, güzel sanatlar, rehberlik branşının* lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Genel anlamda bakıldığında *matematik, güzel sanatlar, rehberlik ve yabancı dil branşlarının* lehine durum tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni, okuldaki ders programına göre matematik, güzel sanatlar, rehberlik ve yabancı dil derslerine göre öğrencilerin daha çok önem verip, sevmesi, bu branştaki öğretmenlerin daha başarılı olması, velilerin yabancı dil ve güzel sanatlar derslerine karşılık daha ilgili olması, okulun öğrenci genelinin bu dersler üzerinde daha başarılı olması gibi nedenler etkili olabilir. Araştırma bulgularına göre farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu farklılığın nedenleri örnekleme bulunan okul türü farklılıkları, öğretmen sayılarının farklılıkları ve diğer çevresel faktörler olarak söylenebilir. Diğer branş öğretmenlerinin algılarının da yüksek düzeyde olması sağlanabilir. Purkey ve Smith'e (1983) göre etkili okulun eğitim ve öğretim programı, eğitimin içeriğine uygun olmalıdır. Uygulanacak olan program önceden öğretmen tarafından hazırlanır ve sınıf içinde uygulanır. Ada ve Baysal'a (2012) göre müfredatı uygundil kullanma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, derslerin öğrencilerin günlük hayatına uygun olması, zor konular için öğrencilerin yönlendirilmesi gerekebilir. Şişman ve Turan'a (2005) göre etkili eğitim ve öğretim programları öğrencilerin

öğrenmelerine yönelik olmalı ve öğrencilerin gelişimlerini destekleyen programlar dışında etkinlikler hazırlanmalıdır.

Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar Helvacı ve Aydoğan'ın (2011) yapmış olduğu araştırmaya göre branş değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin algısı, branş öğretmenlerinin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dağ-Yalnızlar 'ın (2019) araştırmasına göre sayısal branş öğretmenlerinin algıları, sözel branş öğretmen algılarına göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Özkan'ın (2023) araştırmasına göre okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda branşı meslek dersi olan öğretmenlerin algıları, sosyal bilimler branşı öğretmenlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Biltekin'e (2013) göre öğretmen, eğitim ve öğretim alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sayısal branşa sahip olan öğretmen algıları sözel branşlar, güzel sanatlar ve diğer branş öğretmenlerine göre algıları daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ayrıca Beşir (2019) ve Alemdar (2015) araştırmalarına göre branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulgulanmıştır. Araştırmanın bulgularına ters olarak görülen araştırmalar ise Koç (2019), Yaman (2022), Kuzubaşoğlu (2008), Küçük (2020), Özkan-Hıdıroğlu (2016), Kaya'nın (2015) çalışmaları gösterilebilir. Bu araştırmalara göre branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulgulanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *medeni durum değişkenine* göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin medeni durumları etkili okul olma konusunda farklılık yaratmamış olup bu konuda aynı görüşte oldukları söylenebilir. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar ise Çetin ve Koçak (2024), Dağ (2021), Abdurrezzak (2015), Küçük'ün (2020) çalışmaları gösterilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *mesleki kariyer değişkenine* göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır. *Mesleki kariyer* değişkenine için öğretmen algılarına göre *okul yöneticisi, okul çevresi ve veliler* alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Okul yöneticisi alt boyutunda öğretmen algıları diğer öğretmen türlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Okul çevresi ve veliler alt boyutuna göre başöğretmen algısı diğer öğretmen türlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu bulfulanmıştır. Bunun nedeni ise; öğretmelik mesleğinde daha deneyimi az olan öğretmen grubu yöneticilerini, yönetim konusunda yeterli görmeleri, öğretmen, öğrenci gelişimlerini sağlayacak yeterli desteğin verildiğini düşünmeleri, okula gerekli kaynak temin edildiğini düşünmeleri, yöneticinin yeniliklere açık olduğunu zannetmeleri, yeterince yönetici çeşitliliği görmemeleri, farklı okul türü karşılaştırma deneyimlerinin olmaması, yönetici- veli ilişkilerini yeterli görmeleri gibi nedenler söylenebilir. Fakat öğretmenlerin zaman içinde kıdemleşmesi, yaş almaları, farklı okul kademeleri ve okul türlerinde çalışmaları ile algıları değişebilir. Bazı durumlarda ise

etkili okul algısı başöğretmen algılarına göre yüksek veya düşük görülebilir. Çünkü bu öğretmen grubu belli bir kıdeme, yaşa, deneyime, bakış açılarına sahip olup, değerlendirmelerini daha sağlıklı yapabilmektedir. Tortop'a (1994) göre kariyer, bireylerin bir gelişim evresi olup, mesleki açıdan gelişmesi, deneyim sahibi olması, sorumluluklarını bilmesidir. Can vd.' ne (2006) göre kariyer, mesleki açıdan tecrübe kazanmak olup, hayat boyu sürmektedir. Bakioğlu'na (1996) göre öğretmen kariyer evreleri; kariyere giriş, durulma, deneycilik, uzmanlaşmak ve sakinleşme evreleri olarak belirtilmiştir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen Bal'ın (2025) araştırmasında okul yöneticisi alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Burada başöğretmenlerin lehine durum bulgulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *okul türü değişkenine* göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin algıları okul türü değişkenine göre aynı olduğu söylenebilir. Bu konuda öğretmenlerin okullarının, etkili okul olmalarını istedikleri ile açıklanabilir. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar ise Elekoğlu (2021), Ata (2015) ve Oral (2005) gösterilebilir. Araştırmanın bulgularına göre okul türü değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu araştırmalar ise Duranay'ın (2005) çalışması gösterilebilir. Fen lisesi öğretmenlerinin algıları diğer lise türlerine göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Dursun'un (2023) araştırmasına göre sınavla öğrenci alan okul türleri açısından öğretmen algıları diğer okul türü öğretmen algılarına göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Özkan'ın (2023) araştırmasına göre ortaokul ve lise öğretmen algılarına göre proje ortaokul ve proje lisesi türü öğretmen algılarından daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çeliker'e (2021) göre öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler, etkili okul ölçeği toplamında anlamlı farklılık saptanmıştır. Küçük (2020), Beşir (2019), Yalçın (2019), Biltekin (2013), Çeliker (2021) ve Dağ-Yalnızlar'ın (2019) araştırmalarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarının *ailenizin aylık ortalama gelir değişkenine* göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Farklı gelir düzeyinde olan öğretmenlerin hepsi de etkili okul olma konusunda aynı görüşte oldukları söylenebilir. Yapılan alanyazın taraması sonucu ailenizin aylık ortalama gelir değişkenine ilişkin bir bulguya rastlanılmamıştır. Bazı araştırma bulgularına göre bu değişkene yakın durumda olan sonuçlar elde edilmiştir. Anlamlı farklılığın olmadığı araştırma İmalı'nın (2022) yaptığı çalışma olarak gösterilebilir. Bu bulguya göre öğretmenlerin etkili okula ilişkin algıları görevli oldukları okulların sosyo-ekonomik düzey değişkeni için anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Araştırmanın bulgusuna ters durumda olan başka bir araştırma ise Güner'in (2018) çalışması söylenebilir. Bu araştırma değişkeni düşük sosyo-ekonomik

düzeyde (DSED) ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde (YSED) yer alan ortaokulda görevli öğretmen algılarına göre anlamlı farklılık gözlenmiştir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “*Öğretmenlerin okullarındaki sürdürülebilir liderliğe ilişkin algıları ile öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” alt problemine yönelik edinilen bulgular çerçevesinde sonuçlar belirtilmiştir. Sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan ilgili çalışmalarla desteklenmiştir.

Araştırma bulgularına göre “*sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasında*” pozitif yönlü, yüksek düzeyde, “*sürdürülebilir liderlik ile etkili okul arasında*” pozitif yönlü, yüksek düzeyde; “*öğrenen örgüt ve etkili okul arasında*” pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre *sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde* anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Diğer ifadeye göre öğretmen görüşlerine göre okullarda sürdürülebilir liderliğin olumlu olması, öğrenen örgüt olma durumunu arttırdığı yönünde olmuştur. Araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar ise Dağdeviren-Ertas (2020), Iqbal ve Ahmad (2020), Escrig ve Broch (2020), Çiçeklioğlu (2023) olarak gösterilebilir. Bu araştırmalara göre sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasında pozitif yönde anlamlı ilişkisi görülmüştür. Araştırma bulgularına göre sürdürülebilir liderlik örgüt içinde ne kadar iyi ise öğrenen örgüt davranışlarının da o derecede iyi olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalar sonucu *sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütün* kendi içinde yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Madu ve Kuei’ye(2012) göre örgütler için teknolojik yeniliklerin takip edilmesi, örgüt uygulamalarının yenilenmesi, çalışanların geliştirilmesi önemlidir. Bunları harekete geçirmek ve örgütte yeniliklerin uygulanması için bunları uygulayabilecek bir liderin bulunması gerekmektedir. Uğurlu’ya (2020) göre eğitimde sürdürülebilir liderlik, okulda olan herkesin öğrenmesi, birlikte çalışması, beraber hareket etmesi ve ortak paylaşımlarda bulunması olarak belirtilmiştir. Unesco’ya (2014) göre sürdürülebilir eğitimle birlikte bireylere sürdürülebilir kalkınma anlayışının aşılması önemlidir. Öğrenmeler sonrasında bireylerin mantıklı, analitik, eleştirel düşünceleri sağlanmaktadır. Öztürk’e (2017) göre sürdürülebilirlik ve eğitim kavramlarına bakıldığında, eğitim-öğretim çalışmaları sürdürülebilirlik çerçevesinde yürütülmesi önemli olmaktadır. Buna göre de toplumların hareket etmeleri için liderin yol gösterici durumda olması önemli olmaktadır. Pedler vd., ‘ne (1991) göre öğrenen örgüt kavramı ile örgüt çalışanlarının hepsinin beraber ve sürekli olarak öğrenmesinden söz edilmektedir. Garvin’e (1993) göre

öğrenen örgütler ekip olarak faaliyette bulunur, amaçlarını gerçekleştirmek için güncellenmeleri gerektiğini bilmektedirler.

Okullarda belirlenen çerçeveler dahilinde bir tek eğitim programı ve öğretim modeli kullanılmaktadır. Eğitimde düşük başarı veya başarısızlığı kabullenmek mümkün değildir. Bunun için öğretmenlerin ve programların daha kontrol edilebilir hale getirilmesi gerekmektedir. Gerektiğinde lider değiştirilebilir veya okul kapatılabilir. Burada belirlenen amaç, değişimi hızlı bir şekilde sağlamak ve başarısızlığa yol açan engellerini yok etmektir (Hargreaves, 2008; Rubin vd., 2011: Akt., Denkci-Akkaş, 2023). Bundan dolayı lider okulda, okulun başarısı üzerinde etkili olmakta ve liderin bu başarısı onun yetenek ve becerilerine bağlıdır (Goolamally ve Ahmad, 2014). Tüm bunlardan yola çıkarak liderin sürdürülebilirliği ne kadar başarılı ise örgütün, öğrenen örgüt olması da o kadar önemli olmaktadır denilebilir. Örgüt yöneticisi sürdürülebilir liderlik konusunda ne kadar zayıf ise örgütünün de öğrenen örgüt olması o derecede zayıf olduğu söylenebilir. Sonuçta örgütü, öğrenen örgüt yapabilmek için liderinin sürdürülebilirlik becerilerinin önemli olduğu belirtilebilir.

Araştırmada *sürdürülebilir liderlik ile etkili okul arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde* anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenler okullarının sürdürülebilir liderliklerinin, etkili okul olma durumlarını arttırdığı belirlenmiştir. Araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar ise Nartgün vd. (2020) ve Ishak ve Hussin (2022) tarafından yapılan araştırmalar gösterilebilir. Nartgün vd.'nin (2020) araştırmasında sürdürülebilir liderlik ve algılanan okul etkililiği arasında öğretmen görüşlerine göre pozitif yönde, yüksek ve orta düzeyde anlamlı korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Ishak ve Hussin (2022) araştırmasında sürdürülebilir liderliğin okul etkililiği üzerinde pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlenmiştir. Alanyazına bakıldığında etkili okul ile ilgili liderlik stilleri üzerine yapılan araştırmalara rastlanılmıştır. Elekoğlu'nun (2021) araştırmasında liderlik stilleri ve etkili okul arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Eren'in (2020) araştırmasında ise okul liderliği ve etkili okul arasında öğretmen algılarına göre pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Abdurrezzak'a (2015) göre okul liderliği ve etkili okul arasında öğretmen algılarına göre pozitif yönde ve orta düzeyde bulgulanmıştır.

Araştırmaya göre *sürdürülebilir liderlik ile etkili okul arasında pozitif yönde ve yüksek ve orta düzeyde* anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu duruma göre sürdürülebilir liderlik örgüt içinde ne kadar iyi ise etkili okul olma durumları da o derecede iyi olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında liderlik ve etkili okul arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Burada hangi tür liderlik modelinin olduğu önemlidir. Etkili okul

gelişimini sağlayan liderlik modeli eğer söz konusu ise bu liderlik modelinin etkili okul üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Aksi durumda gelişime, yeniliğe, öğrenmeye, teknolojiye ve okul paydaşlarının mesleki açıdan gelişimine açık olmayan bir liderlik modeli ise etkili okul üzerinde olumlu yönde etkili olmayacağı söylenebilir.

Yapılan alanyazın taraması sonucu *sürdürülebilir liderlik ve etkili okul* arasında birbiri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Etkili okul olabilmek için öncelikle öğrenen örgüt olmak gerekmektedir. Öğrenen örgüt olmadan önce de örgütsel öğrenmeyi bilmek gerekmektedir. Örgütler ne zaman öğrenen örgüt olmayı başarırsa ardından etkili okul (örgüt) olmayı sağlayabilmektedir. Bu iki yapının bir arada yürütülmesi için de çağın gerektirdiği bir liderin olması önemli olmaktadır. Örgüt yapısı içinde öğrenen örgüt ve etkili okulun ortak yanları bulunmaktadır. Bu ikisinde de tüm örgüt paydaşlarının birlikte öğrenme, işbirliğinde bulunma, güçlü iletişim kurma, yeniliklere açık olma, bilgiyi paylaşma, ortak vizyona sahip olmak gibi özelliklerin bir arada bulunması gerekmektedir. Tüm bu özelliklerin örgüt içinde düzenli ve sistemli şekilde var olması için süreklilik arz etmesi önemli olmaktadır. İşte örgüt içinde bu düzeni sağlayacak olan kişiye sürdürülebilir lider diyebiliriz.

Akgündüz'e (1997) göre eğitim insanlığın ilk gününden itibaren vardır. Eğitim sayesinde insan ideali bulur, daha iyi olanı yakalamayı, aklını kullanmayı bilir ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlamayı öğrenir. Schlechty'e (2014) göre toplumda oluşan değişimler sonucu teknolojik açıdan da değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Tüm bu değişimlere okullarında uyum sağlaması gerekmektedir. Okulların varlıklarını devam ettirmeleri için kendilerini geliştirip, yenilemeleri önemli olmaktadır. Braham'a (1995) göre çağımızda önemli olan teknoloji, ekonomi, kültür ve sosyal açıdan meydana gelen değişimler sonucu rekabet ortamı oluşmaktadır. Artan rekabet karşısında örgütlerin de varlıklarını sürdürülebilmeleri için değişime uyum sağlamaları gerekmektedir. Değişime uyum sağlamayan örgütlerin varlıkları tehlikeye girmektedir. Scully-Russ'a (2012) göre okulların öğrenen örgüt ve etkili okul açısından yeterli olmaları için dönemin özelliklerini taşıyan liderlik kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir. Sürdürülebilir lider, sürekli olarak yeniliklere, değişimlere açık olmalıdır.

Araştırmada *öğrenen örgüt ile etkili okul arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde* anlamlı ilişki bulgulanmıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okullarına yönelik öğrenen örgüt düzeyleri arttıkça, etkili okul olma düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuca göre, okulun toplamda öğrenen örgüt özellikleri arttıkça, etkili okul özelliklerinin de artması ile öğretmen algılarında bu yönde yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar ise; toplumların kültürel yapıları, okullar aracılığı ile bireylere aktarılmaktadır.

Okullar sayesinde yaşanan değişimlere uyum sağlanmalıdır. Okullar aracılığı ile yine öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve bu gelişimi üst düzeye çıkarmaları beklenmektedir. Bu nedenlerden dolayı okulların varlıkları önemli olmaktadır. Okulların bu değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi ancak öğrenen örgüt olmaları ile sağlanabilir (Hoy ve Ferguson, 2012; Senge, 1990). Sürdürülebilir liderliğin olduğu yerde okul paydaşlarının hepsi öğrenmeye yönelik olmalıdır. Etkili okul varlığı için başarı sürdürülebilir olmalı ve herkes içinde ulaşılabilir olmalıdır (Davies, 2007). Sonuç olarak sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin sürdürülebilir liderliği gerçekleştirmesi için okullarını öğrenen örgüt ve etkili okul niteliğine getirmeleri gerekmektedir. Örgütler böylece değişen çağın şartlarına uyum sağlayarak, rekabette öne çıkabilmek için değişimlere ve yeniliklere ayak uydurması gerekecektir. Örgütler bu şekilde geleneksel yapıdan sıyrılıp, daha çağdaş yapılar sergileyeceklerdir (Bozkurt, 2003).

Sürdürülebilir liderliğin *yönetsel sürdürülebilirlik* alt boyutu ile *öğrenen örgütün* alt boyutu olan *örgütsel öğrenme* arasında *pozitif yönlü ve yüksek düzeyde* ilişki belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilirliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir. Yöneticinin, yönetsel sürdürülebilirlik özelliklerinden olan kişiler arası ilişkiler, işbirlik halinde çalışma, ortak kararlar alma, ileri görüşlü olma gibi özellikler ile örgütsel öğrenme alt boyutunda ise örgütte herkesin görüşünün alınması, ekip çalışmasına önem verilmesi, sürekli iyileştirmelerin yapılması gibi özelliklerin birbiri ile yakında ilişkili olması bu ikili karşılaştırmasının yüksek düzeyde çıkmasında etkili olabilir.

Yönetsel sürdürülebilirlik ile yöneticinin kişilerarası ilişkilere önem vermesi, işbirlikli ortamın yaratılması, çağdaş uygulamaların takip edilmesi, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine önem verilmesi, yöneticinin yönetime dair bilgi ve becerilerini paylaşması, yöneticinin okulda bulunan herkesin çok yönlü gelişmesine önem vermesi, kararlarda herkesin fikrinin alınması, ekip ruhuna dikkat edilmesi, başarının ekip halinde olacağına inanılması, amaçlara uygun bilginin toplanması gibi özellikler karşılaştırıldığında örtüşen özellikler ortaya çıkmaktadır (Çayak, 2018; Baydar, 2021). Bu yüzden her iki alt boyutun karşılaştırılmasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkinin olduğu belirtilebilir.

Sürdürülebilir liderliğin alt boyutlarından olan *yönetsel sürdürülebilirlik ile öğrenen örgütün* alt boyutlarından olan *yenilikçi öğrenme* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki belirlenmiştir. Her iki alt boyutun özellikleri birbirini destekler nitelikte olduğunda ortaya yüksek düzeyde ilişki çıktığı söylenebilir. Yöneticinin yönetsel sürdürülebilirliği okulun yenilikçi öğrenme yönünü destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

Yönetmel sürdürülebilirlik ile yöneticinin kişilerarası ilişkilere önem vermesi, işbirlikli ortamın yaratılması, çağdaş uygulamaların takip edilmesi, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine önem verilmesi, yöneticinin yönetime dair bilgi ve becerilerini paylaşması, yöneticinin okulda bulunan herkesin çok yönlü gelişmesine önem vermesi, yenilikçi öğrenme ile örgütte sürekli öğrenme ortamının yaratılması, yeniliğe açık olmak, örgütün yeniliğin kaynağı olarak görülmesi gibi özellikler karşılaştırıldığında örtüşen özellikler ortaya çıkmaktadır (Çayak, 2018; Baydar, 2021).

Sürdürülebilir liderliğin alt boyutlarından olan *yönetmel sürdürülebilirlik ile öğrenen örgütün* alt boyutlarından olan *vizyoner öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Yöneticinin yönetmel sürdürülebilir özellikleri ne kadar gelişmiş ise okulun yeniliklere açık olması, sorunlara çözüm bulması ve bireysel vizyonu gerçekleştirmesi daha fazla olabilir.

Yönetmel sürdürülebilirlik ile yöneticinin kişiler arası ilişkilere destek vermesi, paylaşımcı ortamların oluşturulması, yenilikçi uygulamaların dikkate alınması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dikkat edilmesi, yöneticinin yönetime yönelik bilgi ve becerilerini paylaşması, yöneticinin okul paydaşlarının çok yönlü gelişmesine önem vermesi; vizyoner öğrenme ile örgütte güçlü amaç duygusunun bulunması, çalışanlar arasında ortak vizyona güçlü sahiplenme duygusunun olması, kalıplaşmış düşüncelerin tartışılması, bireysel vizyonun geliştirilmesi gibi birbirini tamamlayan özellikler görülmektedir (Çayak, 2018; Baydar, 2021). Fındıkçı'ya (1996) göre öğrenen örgütte değişime açık kültürel bir yapı bulunmaktadır. Örgüt farklı gruplarla çalışmaya açık olup, Watkins ve Marsick'e (1993) göre örgüt üyelerinin iletişim ve araştırmacı yönleri gelişmiştir. Ortak vizyon yaratırken çalışanlara örgüt içinde yetki sunmaktadır.

Sürdürülebilir liderliğin *yönetmel sürdürülebilirlik ile öğrenen örgütün toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Yönetmel sürdürülebilirliğin tüm özellikleri ile öğrenen örgütün toplam özellikleri arasında birbirine paralel tam bir uyum olduğu için birbirleriyle yakından ilişki içindedir. Yani öğretmenler, okul müdürlerinin yönetmel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, öğrenen örgüte yönelik olumlu görüşlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Sürdürülebilir liderliğin *ekonomik sürdürülebilirlik ile örgütsel öğrenme* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki belirlenmiştir. Ekonomik sürdürülebilirlik ile okul müdürünün elinde bulunan araç-gerecin gerekli şekilde kullanılması ve korunması, teknolojik araçların yerinde ve dikkatli kullanılması, okul bütçesinde her zaman belli miktarda paranın bulunması, okula maddi kaynak temin edecek önlemlerin alınması, okul ihtiyaçlarının uygun fiyata ayarlanması, eldeki kaynakların yerinde ve uygun şekilde

kullanılmasının sağlaması; örgütsel öğrenme açısından ise, öğrenme için her zaman gerekli araç-gereç, kaynak, teknoloji ve materyale gereksinim duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması ve okul için öğrenme ortamlarının sağlanmasında kaynağa ihtiyaç duyulabilir. Müdür ise bu kaynak yönetimini etkili şekilde yönetirse, okulun öğrenme için ihtiyacı olan malzemeleri sağlaması ile öğrenme önündeki engelleri kaldırmış olacaktır. Bu sonuç ile ekonomik sürdürülebilirlik ve örgütsel öğrenmenin karşılaştırması sonucu birbirlerini olumlu yönde etkiledikleri söylenebilir.

Sürdürülebilir liderlikte önemli olan eldeki ekonomik ve insancıl kaynakların gereksiz yere kullanılmaması, çevre üzerinde yaratacağı zararı en aza indirecek şekilde kullanılması (Hargreaves ve Fink, 2003b); refah içinde bir toplum için ekonomik, sosyal ve çevresel etkenler dikkate alınması (Ferdig, 2007); gelecek nesilleri dikkate alarak eldeki kaynakların dikkatli kullanılması (Middlebrooks vd., 2009); örgüt üyelerinin refahını arttırmak için ve gelecekteki kazançlarını sağlamak adına ekonomik, sosyal ve çevresel tehlikelerden uzak kalınmasını sağlayan bir liderlik modelidir (McCannve Holt, 2010b). Okulda sürdürülebilir lider, uzun vadede öğrencilerin tutkulu olmalarını sağlar ve onların öğrenmeleri üzerinde kolaylaştırıcı etki yaratmaktadır (Davies, 2007). Sürdürülebilir lider, finansal performansını gösterir (Avery veBengsteiner, 2011). Sürdürülebilir liderin örgüt içinde bu bahsedilen imkanları sağlaması sonucu öğrenme üzerinde gerekli şartları sağlamış olabileceği söylenebilir. Senge'ye (2018) göre öğrenen örgütlerde öğrenme, bireysel ve örgütsel açıdan her bireyin bilgiyi aralarında paylaşması gerekmektedir. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme için yeterli olmamaktadır. Öğrenen örgütler bilgiye önem verir, örgütün tamamında öğrenme ortamlarının sağlanmasını benimser. Öneren'e (2008) göre öğrenen örgütün belli başlı özellikleri vardır. Bunlar; çevresinde oluşan değişiklikleri hemen farketmesi, kendisinin gelişimi için kendini sürekli yenilemesi, olaylardan ders çıkarması ve problem çözme yönünü geliştirmesidir.

Açıklanan bu sonuçlara göre ekonomik sürdürülebilirlik ile gerekli şartlar ve imkanlar sağlanırsa örgütsel öğrenme için gerekli öğrenmeler ve ortamlar yaratılabilir. Böylece ekonomik sürdürülebilirlik, örgütsel öğrenme üzerinde olumlu etki yaratabilir.

Sürdürülebilir liderliğin *ekonomik sürdürülebilirlik ile yenilikçi öğrenme* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Böyle bir sonucun olmasının nedeni; eldeki kaynakların, bütçenin, maddi ve manevi kazançların yerinde ve gerektiği şekilde kullanılmaması, esas ihtiyaçlar yerine daha gereksiz ihtiyaçlara kullanılması, istenilen yeniliklerin tam olarak yerine getirilmemesi, üst düzey teknolojik araç-gereç yerine daha basit teknolojik araç-gereçlerin sağlanması, yöneticinin kaynak sağlamada yeterli finansal miktarın sağlayamaması gibi nedenler söylenebilir. Ekonomik sürdürülebilirlik açısından

yönetici görevini gerektiği şekilde sağlasa da yenilikçi öğrenme için yeterli kaynak, para ve finansal desteğin daha üst düzeyde olmaması bulgunun orta düzeyde anlamlı olarak bulunmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma bulgusunu destekler nitelikte olan çalışmalar ise; geleneksel ve çağdaş örgütlere bakıldığında aralarında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Geleneksel örgütler, ruhsuz, yeniliklere ve gelişime kapalı, risk almaya cesareti olamayan, kapasiteleri kısıtlı örgüt tipleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş örgüt olan öğrenen örgütler, yeniliklere, değişimlere ve gelişimlere açık, yaratıcı, cesur, kapasiteleri geniş ve değişimlere hemen adapte olabilen örgüt modelleridir (Braham, 1998). Öğrenen örgütün unsurları olan bireylerin, grupların ve toplumun değişime ve yeniliklere açık olması gerekmektedir (Eroğlu ve Eroğlu, 2019). Öğrenen örgütte yenilikçi olabilmek için grupların ve toplulukların yeniliklere gereksinim duyması, yeni bilgiye ihtiyaç duyması, inovasyona açık olması, çalışma hayatında kaliteyi araması ve toplumsal yapıda değişimin gerekli olduğunu hissetmesi önemli olmaktadır (Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenen örgütlerde güç paylaşılıp, ortak nokta da buluşulmaktadır. Karar sürecine yöneticinin herkesin katılımını sağlaması için kişileri desteklemeli ve kararları bu yönde alması beklenmektedir (Schlechty, 2014).

Sürdürülebilir liderliğin *ekonomik sürdürülebilirlik ile vizyoner öğrenme* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Araştırma bulgusunun bu yönde olmasının nedeni; ekonomik sürdürülebilirlik daha çok işin maddi yönü açısından önemli olup, vizyoner öğrenme daha çok yaratıcı olmayı, geleceği görmeyi, örgütün gelecek planlarına yönelik düşünce yapısına bağlı olmayı gerektirmektedir. Ayrıca gelecek planlarının gerçekleşmesi için bazı kaynaklara da gereksinim duyulabilir. Ekonomik sürdürülebilirlik açısından okulun ileride ne gibi ilerleme sağlayacağı, yöneticinin bu kaynakları ne yönde kullanacağı, okul çevresinin ve aile desteğinin ne yönde yardımcı olacağı belli olmadığı için örgütün vizyoner öğrenme hakkında ne durumda olacağı kestirilemeyebilir. Vizyoner öğrenme, okulla ilgili iyi öngörüle bulunma, yenilikçi bakış açısına sahip olma, ilerisi için amaç belirleme, gelecekte okulun hangi hedefleri gerçekleştireceğini belirleme, okulun ne durumda olacağıyla ilgilidir. Okulun şimdiki durumu vizyoner öğrenme için orta karadaşartları sağlıyor denilebilir. Fakat vizyoner öğrenme için sürdürülebilir lider, ekonomik sürdürülebilir gücünü kullanarak, gelecek için okul çalışanlarının daha iyi bilinçlendirilmesi, gelecek planları için cesaretlendirmesi, kaynaklar için daha farklı neler yapılabileceği hakkında bilgi verir ve bu yönde çaba sarfederse okulun vizyoner öğrenme yönü daha da güçlendirilebilir. Ekonomik sürdürülebilirliğin, vizyoner öğrenme üzerinde orta düzeyde olan etkisinin, yüksek düzeyde

olması sağlanabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar olarak Hargreaves ve Fink'e (2003b) göre sürdürülebilir liderlik, elde bulunan doğal ve maddi kaynakların tükenmesine izin vermez. Kullanılan kaynakların, yerine konulmasını sağlar. Slankis'e (2006) göre sürdürülebilir lider sürekli vizyon geliştirerek, yeniliğe, yaratıcılığa ve öğrenmeye açık olup, sürekli bu duyguları canlı tutmaya çalışır. Šimanskienė ve Župerkienė'ye (2014) göre sürdürülebilir lider uzun vadeli hedefler belirler, sürekli olarak gelişimi destekler, yaratıcı olmak için düzenli olarak kaynakların sunulmasını sağlar, eskilerin yenilenmesi, atılması veya birleştirilmesini sağlar. Faruk ve Hoffman'a (2012) göre vizyon ve strateji yaratmak, riskleri önceden görebilmek ve yönetebilmek, esnek olabilmek ve değişimlere uyum sağlamak önemlidir. Tideman vd.'ne (2013) göre maddi açıdan farkındalık yaratmak, uzun süreli eğilimler hakkında sağlam görüşler bildirmek ve uzun süreli eğilimleri değerlendirmek gerekmektedir.

Yapılan bu araştırmalar sonucu elde edilen bulgulara göre sürdürülebilir liderin ekonomik sürdürülebilirlik yönü güçlüyse, örgütün vizyoner öğrenme yönünü de olumlu yönde etkileyebilir. Eğer sürdürülebilir liderin, ekonomik sürdürülebilirliği zayıf ise örgütün de vizyoner öğrenme özelliğinin düşük düzeyde olacağı söylenebilir. Fakat araştırma için veriler toplanırken, farklı özellikleri olan okullara gidilmiştir. Bu okulların bakış açılarını, sosyo-ekonomik yönünü etkileyen içinde bulundukları çevre ve aile yapıları bulunmaktadır. Elde edilen bulguların sonuçları üzerinde bu özelliklerin de etkili olabileceği söylenebilir.

Sürdürülebilir liderliğin *kültürel sürdürülebilirliği ile öğrenen örgütün örgütsel öğrenme alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin de artacağı söylenebilir. Araştırma bulgusunun bu yönde olmasının nedeni; kültürel sürdürülebilirliğin ortalaması yüksek düzey olup, örgütsel öğrenmenin ortalaması orta düzey bulunmuştur. Kültürel sürdürülebilirlikle, örgütsel öğrenmenin karşılaştırılması sonucu korelasyon değeri orta düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre müdürün kültürel sürdürülebilirliği için örgüt kimliğinin oluşturulması, kurum kültürünün tanıtılması, kurumsal kültür için okulda geleneksel düzenin sağlanması, kurumun kazanmış olduğu ödüllerin sergilenmesi gibi faaliyetlerin yerine getirildiği belirlenmiştir. Bunun yanında örgütsel öğrenme ile karşılaştırıldığında alınan kararlara herkesin dahil edilmesi, takım ruhunun oluşturulması, işin süreçlerinde sürekli iyileştirilmelerin yapılması, örgüte ait bilgilerin işlenmesi ve hangi amaca göre bu bilgilerin kullanılması konusunda orta düzeyde başarı gösterilmiştir. Bunun nedeni kültürel sürdürülebilirlik özelliklerinin, örgütsel öğrenme özellikleriyle çok fazla örtüşmemesi olabilir. Yönetici, okulun kimliğini ve kültürel

değerlerini okul içinde uygularken, bunların örgütsel öğrenme üzerine uygulanması amaca tam olarak hizmet etmemiş olabilir. Burada örgütsel öğrenme derken öğretmen, öğrenci ve veli profilinin başarısı okul için üst düzeyde olmaması, yönetici başarısının çok fazla olmaması olarak da algılanmış olabilir. Sonuç olarak okul yöneticisi sürdürülebilir liderlik açısından yeterli görülürken, öğrenen örgüt olmada daha üst düzeyde başarı elde edilememiştir. Örgüt kültürünün okul başarısına yönlendirilmesi, başarının da okulun bir kültürü olduğu düşüncesi yerleştirilebilir. Yönetici ve okul çalışanlarının birlikte durumu gözden geçirilip, yapılması gerekenlerin görüşülmesi düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen görüşler; örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt içinde yer almaktadır (Örtenblad, 2004). Örgütsel anlamda öğrenme, örgütte bulunan bireylerin birbiri ile etkileşim içinde bulunmalarını sağlar (Carayannis ve Alexander, 2002). Öğrenen örgütte kolektif bilinç yer almaktadır (Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenen örgütler, öğrenme bilincinde olan bir kültüre sahiptir. Bu öğrenmede şeffaflık, riske girme, başarısızlıkları kabullenme gibi durumlar söz konusudur. Öğrenen örgüt kültüründe, örgütte olan bütün faaliyetler paydaşlar ve çevresi tarafından yürütülmektedir. Örgütlerde öğrenme taraflar açısından çok farklı algılanabilir. Bu durumda örgütsel öğrenme düzeyleri ve örgüt kültürü değerleri farklı olabilmektedir. Bu farklılıklar ile örgüt yapısı, büyüklüğü, farklı bilgi seviyesine sahip bireylerin olması, örgüt kültürü değerlerinin çalışanlar tarafından farklı algılanması, örgüt kültürünün geçmişteki değerleri gibi özellikler olabilir (Schein, 1984).

Sürdürülebilir liderliğin *kültürel sürdürülebilirliği ile öğrenen örgütün yenilikçi öğrenme alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ve alt boyutları hakkında yüksek düzeyde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat öğrenen örgüt ile yapılan karşılaştırmaya bakıldığında ağırlıklı olarak ortalama düzeyde bir algıya rastlanılmıştır. Bu durum yenilikçi öğrenme alt boyutu içinde aynı bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre kurumun yeniliklere yüksek düzeyde cevap verememesi, öğrenme ortamlarının beklentiyi çok iyi karşılamaması, yeniliği zorlayan adımların atılmaması gibi durumlarda yöneticinin istenilen beklentiyi sağlayamaması olabilir. Belki de yönetici istenilen yenilikleri karşılamaya çalışsa da kısıtlı bakış açısına sahip çevre ve veli profili bulunabilir. Yöneticinin yapacağı yenilikler için gerekli olan kaynakları karşılayamaması veya maddi açıdan güçlü bir okul çevresinin olmaması düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen görüşler; sürdürülebilir bir örgüt için kaynakların yeniden dağıtımı, örgüt kültürünün değişimi, teknolojik yeniliklerin takibi, örgüt yapısının ve faaliyetlerinin yenilenmesi, işgörenlerin güçlendirilmesi gibi kökten değişimlerin yapılması ile yeniliklerin örgüt içinde uygulanması gerekmektedir (Cann vd., 2014). Örgütün yapısında verimlilik ve inovasyona ilişkin yeniliklerin yapılması

önemlidir (Baumgartner, 2014). Yönetici tarafından okula yenilikler sunularak, okulun gelişmesi ve kalitede iyileştirmenin yapılması, geleneksel yapıdan, dönüşümcü liderlik yapısına dönülmesi sağlanmalıdır (Ferreira vd., 2006).

Sürdürülebilir liderliğin *kültürel sürdürülebilirliği* ile öğrenen örgütün vizyoner öğrenme alt boyutu arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Burada sürdürülebilir lider olan yöneticinin vizyoner öğrenme üzerinde istenilen beklentiye üst düzeyde karşılayamadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak verilerin toplandığı okulların çevresel şartları, velilerin okula olan bakış açıları, yöneticinin vizyoner sürdürülebilirliği iyi yönetememesi, okulun köklü geçmişinin olmayışı, yeni gelen yöneticinin kurum kültürünü tam benimseyememesi, genç öğretmenlerin kurum kültürünü tam olarak değerlendirememesi gibi nedenler olabilir. Aslında kurum kültürü ile kurum vizyonu birbiri ile çok yakından ilişkilidir diyebiliriz. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler; örgütlerin misyon ve hedefleri çerçevesinde belli stratejileri bulunmaktadır. Örgütlerin ulaşmak istediği hedefler içinde büyüme, kazanç elde etme ve sürdürülebilirlikleri yer almaktadır (Al Ani ve Hussein, 2018). Örgütlerin ileriye gören vizyoner lidere ihtiyaçları bulunmaktadır. Örgütün bağlı olduğu misyonları ve stratejik planlamaları bulunmaktadır (Galpin vd., 2015). Örgütün öğrenmesinde ileriye gören, zihni motivasyonu hareketlendiren özelliklerinin bulunması gerekir (Goolamally ve Ahmad, 2014). Başarılı okul lideri vizyon geliştirmelidir (Leithwood vd., 2006). Sürdürülebilir okul lideri, okul paydaşlarının vizyoner açıdan gelişimlerini sağlamaktadır. Lider okul için misyon ve vizyon hazırlarken, okuldaki herkesi ortak hedef çerçevesinde bir arada tutmaktadır. Böylece okul lideri, okulda alınan kararların onaylamasını sağlar, çalışanlar arasında işbirliğini yönetmiş olmaktadır. Bu şekilde de lider okulda kendi sürdürülebilirliğini sağlamış olmaktadır (Cook, 2014).

Sürdürülebilir liderliğin *kültürel sürdürülebilirliği* ile öğrenen örgüt ölçeğinin toplamı arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Genel olarak kültürel sürdürülebilirlik ile öğrenen örgütün alt boyutları ve toplamı arasında orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Burada okul liderinin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarında belirtilen özellikleri için istenilen üst düzeydeki başarıyı göstermediği söylenebilir. Bu alt boyutlarda belirtildiği gibi bu durum yöneticinin öğrenen örgüt üzerinde yeterince kurum kültürünü yansıtamaması, okula ait faaliyetleri çevreye karşı yeterince duyurmaması, okulun tanıtılması için medyadan tam anlamıyla faydanılmaması nedenler söylenebilir. Yöneticinin kültürel sürdürülebilirliği ile örgütün başarısı, yeniliklere açık olması, takım halinde öğrenmesi, herkesin kararlara katılması, okulun ve çalışanlarının iyileştirilmesi gibi özelliklerin de okulun kültürel özellikleri olarak söylenebilir.

Sürdürülebilir liderliğin *sosyal sürdürülebilirliği ile öğrenen örgüt ölçeğinin örgütsel öğrenme alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Sosyal sürdürülebilirlik alt boyut ortalaması tek başına yüksek düzeyde bulunmuştur. Örgütsel öğrenmenin alt boyut ortalaması tek başına orta düzey olarak bulgulanmıştır. Fakat sosyal sürdürülebilirlikle, örgütsel öğrenmenin karşılaştırması sonucu ortaya çıkan korelasyon değeri orta düzeyde belirlenmiştir. Burada yine okul liderinin örgütsel öğrenme alt boyutu olan örgütsel öğrenme üzerinde öğretmen algısı aynı sonucu vermiştir. Bunun nedeni olarak, okul yöneticisinin okula yeni başlayan öğretmen, öğrenci ve veli için Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veli arasında köprü görevi gördüğü için takım öğrenmesinde bireyleri bir arada tutulup, ortak amaç için işbirliği içinde bilgi alışverişini gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Örgütsel öğrenme için işbirliği, iletişim, mesleki paylaşım, samimiyet ve örgütsel iklim önemlidir diyebiliriz. Açıkçası burada da yöneticinin becerisi önemli olmaktadır. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar; okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin çalışmalarını içten gelerek desteklemelidir. Onlara uygun öğrenme ortamları yaratmalıdır. Yönetici öğretmenlerin mesleki gelişimlerine rehberlik etmeli, gerekirse hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin eksikliklerini tamamlamalıdır. Yönetici başarı gösteren öğretmenleri gerekirse ödüllendirmelidir (Daşan, 2015). Lider kararları okul paydaşları ile almalıdır. Lider büyük resmi görebilmeli ve okulda yaşam boyu öğrenmeyi sağlamalıdır (Balcı, 2013b). Lider ayrıca okulda etkileşimi sağlayacağı iletişim gücüne sahip olmalıdır (Rosen, 1998). Yönetici okulda bulunan paydaşların psikolojisini anlamalı ve insanları ona göre yönlendirebilmelidir (Yılmaz, 2019). Yönetici okulda ağırlıklı olarak eğitim ve öğretimle ilgili zaman geçirmelidir. Okul paydaşları ile iletişime geçip, onların öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelidir. Okul personeline enerji vermeli, umutlarını güçlü tutmalarını sağlamalıdır. Okulun öğrenme hedefleri konusunda okulda birlik sağlamalıdır. Okulla ilgili her kararda, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlamalıdır (Şen, 2019).

Sürdürülebilir liderliğin *sosyal sürdürülebilirliği ile öğrenen örgüt ölçeğinin yenilikçi öğrenme alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Yöneticinin sosyal sürdürülebilirlik yönünün gelişmiş olması, okulun yenilikçi öğrenme alt boyutunda yüksek düzeyde etkili olması, yönetici yeterliliğinin iyi derecede olduğunu göstermektedir. Yöneticinin yenilik konusunda açık görüşlü olması, farklı görüşleri dinlemesi, yeniliklere karşı risk alabilmesi, değişimler karşısında okul paydaşlarını ikna etmesi, yeniliklere karşı okulu hazırlaması, yeni uygulamaları okulda kullanmaya çalışması, öğretmen, öğrenci ve velileri yeniliklere karşı bilinçlendirip, onları bu ortak noktada birleştirmesi başarılı olduğunu gösterebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; öğrenen okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların hepsi yenilik ve

değişimleri takip etmeli ve bunları birbirleri ile paylaşabilmelidir (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Bu durum örgüt içinde kolektif zekayı oluşturmaktadır (Efil, 2002). Yönetici bunları sağladığı takdirde okuldaki öğretmenlerin tutumları ve okulun hareketli yapısı arasında dengeyi sağlamış olacaktır (Scherhter ve Qadach, 2012). Yönetici okulda herkesin görüşlerini açıkça dile getirmesini sağlamalı, düşüncelerini ortaya koyacakları zemin hazırlamalıdır (Özden, 2000). Lider okulda herkesin yeni fikirlere açık olmasını sağlamalı ve kişiler arasında etkileşimi sağlayacak etkili iletişime sahip olmalıdır (Rosen, 1998). Çağdaş bir okulda öğretmen teknolojiyi iyi şekilde kullanabilmelidir (Daşan, 2015).

Sürdürülebilir liderliğin *sosyal sürdürülebilirliği ile öğrenen örgüt ölçeğinin vizyoner öğrenme alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Yöneticinin sosyal sürdürülebilirlik alt boyutu ile vizyoner öğrenme alt boyutu arasında istenilen uyum sağlanmamış olabilir. Vizyoner öğrenme ile yöneticinin sosyal yanı, okulun ilerideki hedeflerine, öğretmen, öğrenci ve veliyi gelecekteki beklentilerine yönlendirilebilir. Yönetici, okulaki tüm paydaşların uyumlu takım çalışmasına katılmasını sağlayabilir. Yöneticinin gelecek için aldığı kararlar okul paydaşlarına belirtmelidir. Okulun misyonu ve vizyonu geliştirilmeli, yenilenmeli ve güncel hali okulda uygulanmaya yönelik olmalıdır. Yönetici okulda yerleşmiş olan katı düşünceleri yıkabilmeli ve bundan rahatsız olan öğretmen ve diğer paydaşları uyum sürecine dahil edebilmelidir. Yeni alınacak kararlar hakkında okul paydaşlarını toplamalı ve bunları açıklayabilmelidir. Böylece sosyal sürdürülebilirlik alt boyutu ile vizyoner öğrenme alt boyutu karşılaştırması yüksek düzeye çıkarılabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; vizyon, örgüt çalışanlarının ortak hedef için bir araya geldikleri ve bütün oldukları noktadır. Ortak vizyon ile okul paydaşlarının görmek istedikleri resim sergilenmektedir (Senge, 2020). Bui ve Baruch'a (2010) göre kişisel vizyon, bireysel değerler, liderlik ve örgüt kültürü önemli olmaktadır. Kools ve Stoll'e (2016) göre bütün öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir vizyon oluşturulmalıdır. Bir okulda vizyoner öğrenmenin olması için okulun amacı, vizyonu ve ilkeleri olmalıdır. Bunlar okul paydaşları ile paylaşılmalıdır (Daşan, 2015).

Sürdürülebilir liderliğin *sosyal sürdürülebilirliği ile öğrenen örgüt ölçeğinin toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde* ilişki bulgulanmıştır. Burada yöneticinin öğrenen örgütün tüm alt boyutlarının ortalamasında yüksek düzeyde etkili olduğu düşünülmüş olabilir. Sosyal sürdürülebilirlik alt boyutu ile yenilikçi sürdürülebilirlik alt boyutu karşılaştırması yüksek düzeyde çıkmıştır. Diğer alt boyutlar orta düzeyde çıksa da yüksek düzeye yakın değerler gösterdiği için ortalamada öğrenen örgüt toplamına yüksek düzeyde etki ettiği söylenebilir. Bu durumda öğretmen algıları iyi yöndedir diyebiliriz.

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin toplamı ile öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutu olan örgütsel öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Bunun nedeni olarak öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin görüşleri arttıkça, örgütsel öğrenmeye yönelik olumlu görüşlerinin arttığı söylenebilir. Araştırmada sürdürülebilir liderlik toplamı ve öğrenen örgüt alt boyutları toplamı karşılaştırmasında sonuç yüksek düzeyde çıkmıştır. Sürdürülebilir liderliğin tüm alt boyutları ve toplam ortalaması yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir. Öğrenen örgütün alt boyutları ve toplamı orta düzey olarak belirtilmiştir. Bu karşılaştırma sonucu sürdürülebilir liderin tüm özellikleri karşıladığı düşünülebilir. Bu yüzden sürdürülebilir liderliğin, öğrenen örgüt üzerinde etkisi oldukça önemlidir diyebiliriz. Sonuç olarak sürdürülebilir liderliğin özelliklerini tam anlamıyla taşıyan okul liderinin, okullarının öğrenen örgüt olması açısından etkili sonuçlar yarattığı söylenebilir. Sürdürülebilir liderlik özellikleri arttıkça öğrenen örgüt ve alt boyutları üzerindeki etkisi artıp, öğrenen örgüt ortalaması üzerinde de olumlu yönde etki yarattığı söylenebilir. Çünkü okulun orta düzeyde olan öğrenen örgüt toplamı ve alt boyutları karşılaştırıldığında şu sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir; okulun öğrenen örgüt olması için yönlendirici, geliştirici olmak, öğrenmeye yönelik olmak, tüm okul çalışanları üzerinde başarılı odaklı olmak, güçlü bilgi paylaşımını sağlamak, etkili iletişimi kurmak, mesleki öğrenmeler için güçlü işbirliği oluşturmak gibi özellikler söylenebilir. Bireylerin takım halinde hareket ettiği, öğrenme konusunda rahatça ortak kararlar alındığı ve ortak kararlara herkesin katıldığı belirtilebilir. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar ise; örgütsel öğrenmenin okullarda uygulanması için öncelikle öğrenme kültürünün yerleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenen okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların hepsi yenilikleri, değişimleri takip etmek zorundadır (Efil, 2002). Öğrenen örgütler, sürekli öğrenme ve gelişme içinde kendilerini tamamlamaktadır. Bir örgütün ayakta kalması için o örgütte bulunan herkesin öğrenmeye devam etmesi, sürdürülebilir öğrenme içinde bulunması gerekmektedir (Hamzah vd., 2011). Öğrenen örgütlerde bireyler karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmalıdır. Öğrencinin verimli şekilde öğrenmesi, okulda olan herkesin işbirliği içinde bulunması gerekir (Töremen, 2011). Öğrenen okulun paydaşları birbiri ile iletişim içinde olup birbirleriyle bilgi paylaşıp, birbirlerinin öğrenmelerini tamamlamaktadır (Akgedik, 2016).

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin toplamı ile öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutu olan yenilikçi öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Sürdürülebilir liderliğin tüm alt boyutları ile yenilikçi öğrenmenin karşılaştırılması ile sürdürülebilir liderliğin neredeyse tüm özelliklerinin örtüştüğü söylenebilir. Sürdürülebilir liderin okul içinde yenilikleri takip ettiği, yenilikleri denemekten korkmadığı, riske girmeyi

göze aldığı, okulun yenilikçi olarak önde olması için tüm yeteneklerini kullandığı söylenebilir. Ayrıca değişim ve yeniliklerin uygulanacağı dönemlerde, örgütlerde kaoslar yaşanmaktadır. Buradan yöneticinin kriz anlarını iyi yönettiğini ve yenilikleri okul çalışanlarına zorlanmadan kabul ettirdiği düşüncesi ortaya çıkabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen çalışmalar ise; öğrencilerin iletişim ve teknolojik yönleri gelişmiş olan, eleştirel düşünebilen, bilgileri başkaları ile paylaşabilen yönleri olmalıdır (Fer ve Cırık, 2007). Okullarının yenilik ve değişimleri yakaladığı gibi elde tutması da önemlidir. Okul yöneticisi, okulda bulunan bireyleri yeniliğe yönlendirebilmeli ve onları cesaretlendirmelidir. Tüm bu sonuçlar okul yöneticisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Jaskyte, 2004).

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin toplamı ile öğrenen örgüt ölçeğinin alt boyutu olan vizyoner öğrenme arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Burada sürdürülebilir liderin, okulda olması gereken vizyoner öğrenme özelliklerini iyi yönettiği, okulda ortak vizyonun olduğu, belirlenen misyon için okuldaki herkesin aynı fikirde olduğu, uzun vadeli vizyoner kararlar alındığı düşünülebilir. Okulda vizyon kültürünün yerleştirilmesinde yönetici becerilerinin iyi düzeyde olduğu, okul çalışanlarının da bu vizyon kültürüne çaba harcadığı söylenebilir. Burada herkesin uygulanabilir vizyon oluşturup, bunun uygulanmasında başarı göstermesinin nedeni yönetici yetenekleri ile alakalıdır diyebiliriz. Vizyon uzun vadeli olan bir kavram olup, bunun uzun süre uygulanması ve sürekli yenilenen vizyon şeklinde devam etmesinde sürdürülebilir okul lideri sayesinde olduğu belirtilebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar ise; örgütün belli bir misyonu ve sürekli olan stratejik planlamaları olmalıdır (Coblentz, 2002). Sürdürülebilir lider, örgüt vizyonu ve hedeflerini örgüt üyeleri ile paylaşmalıdır. Lider, örgüt amaçları için örgütte görüş birliği, iletişim ve ikna kabiliyetini kullanarak, örgütte hedeflenen vizyona ulaşmayı sağlamalıdır (Goolamally ve Ahmad, 2014).

Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin toplamı ile öğrenen örgüt ölçeğinin toplamı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik ve alt boyut özellikleri ile öğrenen örgüt toplamı ve alt boyutları arasında yüksek derecede uyum olduğu söylenebilir. Yukarıda da her iki ölçek ve alt boyut karşılaştırmalarında genelde yüksek düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Demek ki sürdürülebilir lider ne kadar iyi, başarılı, gelişimci, yenilikçi, vizyoner, paylaşımcı, iletişimi güçlü, kararlara katılım yönü ile destek veren bir yönetici olarak rehberlik ediyorsa okulun öğrenen örgüt olması üzerinde baskın bir gücü olduğu söylenebilir. Böyle liderlik özelliği taşıyan yöneticinin okulunu ileriye taşıdığı, okulunda öğrenmeyi gerçekleştirdiği söylenebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul yöneticisi* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Sürdürülebilir

liderliğin tüm alt boyutları ve toplamının, etkili okulun tüm alt boyut ve toplamı ile karşılaştırması sonucunda öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutunda orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu durumun nedenleri her alt boyutların karşılaştırması sonrasında tartışılmış olup, gerekli görüşlerle desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin yönetsel sürdürülebilir liderliklerine ilişkin olumlu görüşleri arttıkça, okul yöneticisine yönelik olumlu görüşlerde artmaktadır. Yönetsel sürdürülebilirlik ve okul yöneticisi alt boyutlarında ortak olan yönetici kavramının olması iki alt boyutun karşılaştırmasında çok yakın ve olumlu bir sonuç ortaya çıkarmıştır. Yönetsel sürdürülebilirliğin özelliklerinden olan kişiler arası ilişkilerin sağlanması, ortak kararlara katılımın sağlanması, öğretmen gelişiminin desteklenmesi, yöneticinin ileri görüşlü ve yeniliklere açık olması, yöneticinin vizyona önem vermesi, yönetimle ilgili bilgi ve becerilerin paylaşılması okulda öğretmen ve diğer çalışanların gelişimlerine rehberlik etmesi ile etkili okulun alt boyutu olan okul yöneticisi boyutu özellikleri birbirleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Okul yöneticisi alt boyutunun özellikleri olan öğretmenler arası birliğin sağlanması, yöneticinin okulda kendi varlığını gösterip, okulla ilgilenmesi, yöneticinin, okul paydaşlarının ve velilerin desteğini sağlamada öncülük etmesi, okul vizyonunun okuldaki herkes için içselleştirilmesi gibi ortak özellikler sonucu bu iki alt boyutun korelasyonu yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; etkili okul lideri okul için insan ve maddi kaynakların temin edilmesini sağlar. Öğretmen ve öğrencilerin gelişimini destekler. Bu yüzden okul yöneticisi okuldaki herkesin harekete geçmesini sağlar (Şişman, 2013). Okul yöneticisinin eğitim müfredatı hazırlama, kaynak temin etme, okulun hedeflerini belirleme, okul içi ve çevresi ile etkileşim içinde olma, personel gelişimini sağlama, toplantılar yapma gibi görevleri bulunmaktadır (Töremen ve Kolay, 2003). Etkili okul müdürü, öğretmen dayanışmasını ve alınan kararlarda fikir birliğini sağlamaktadır (Ramberg vd., 2019). Etkili okulun etkililiği için okul yöneticisinin liderlik modeli önemli olmaktadır (Murphy, 1998). Okul lideri; eğitim lideri olup, ortak misyon ve vizyon hazırlar, etkili iletişimi ve ikna yeteneği vardır. Etkili lider, öğretmen gelişimini takip eder, üst düzey öğrenci başarısını sağlar. Lider okulda dayanışmanın olduğu okul kültürü ve samimi bir iklim hazırlar. Okul lideri, veli ve çevrenin okula gelmesini sağlar (Şişman, 2012). Burada destekleyen görüşlere bakıldığında yönetsel sürdürülebilirlik ve okul yöneticisi alt boyutlarının özelliklerine göre öğretmen algıları sonucu yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğretmenler* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğretmenler alt boyutu ortalaması orta düzeyde belirlenmiştir. Yönetsel sürdürülebilirlik ve öğretmenler alt

boyutu karşılaştırmasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Yöneticinin okulda görevlerini yeterli şekilde yerine getirmesi ve öğretmenlerle ilgilenmesi bu boyutların korelasyon değerini yüksek düzeyde çıkarmıştır. Yöneticinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemesi, öğretmenlerin meslektaş dayanışmasında bulunmaları, etkili sınıf yönetimi yeteneklerine sahip olmaları, öğrenci farklılıklarının bilincinde olmaları yönetsel sürdürülebilirlik özellikleri ile desteklenmesi sonucu yüksek düzeyde ilişkinin çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin okulda bu başarıları ve gelişimleri sağlamasında etkili yöneticinin desteği ile olduğu söylenebilir. Yöneticinin, yönetsel sürdürülebilirliği, öğretmenler üzerinde olumlu etki ettiği söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; etkili öğretmenler okulda bulunan her öğrencinin öğrenmesi için teknikler geliştirirler (Dodson, 2005). Etkili okul öğretmenleri, öğrencilerden üst düzeyde başarı bekler (Lezotte, 2012). Etkili öğretmen; okulda insan ilişkilerini geliştirir, öğrenci başarılarını değerlendirir, kendilerini sürekli geliştirir, her öğrencinin başarılı olacağına inanır, öğrencisine karşı notu bir kalkan olarak kullanmaz (Çelikten vd., 2005; Ertuğrul, 2010; Saygılı ve Kavaklı, 2010). Bir okulda öğretmenin bu durumları sergilemesi için müdürün yönetsel özelliklerinin desteği ile bütünleşince ortaya yüksek düzeyde ilişki çıktığı söylenebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim öğretim alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* belirlenmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim alt boyutunda, yönetsel sürdürülebilirliğin etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Yönetsel sürdürülebilirlik özellikleri zaten olmadan bir okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinin başarılı olacağı beklenemez. Okul ortamı ve eğitim öğretim sürecinde okul kültürü, okul iklimi, okul amaçları, okulun disiplin politikası gibi durumlar ancak yöneticinin liderlik etmesi ile gerçekleşebilir. Araştırmanın bulgusunun destekleyen görüşler ise; etkili okulun eğitim ve öğretimine okulun tüm paydaşları katılmalıdır. Eğitim ve öğretim programlarının amacı açıkça belirlenmelidir (Şişman ve Turan, 2005). Etkili okulda sürekli öğrenme kültürü bulunmaktadır (Schein, 1984). Sınıflarda uygulanan programlar ile öğrencinin derse katılımı sağlanabilir. Yöneticinin yönetsel sürdürülebilir özelliklerini iyi derecede kullanması ile okul ortamı ve eğitim öğretim sürecini iyi yöneteceği söylenebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğrenciler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* belirlenmiştir. Bu durumun sebebi olarak; öğrencilerin başarıya çok fazla odaklanamaması, sorumluluğa pek yaklaşmak istememeleri, planlı çalışmaları, okulun kütüphanelerinden yeteri kadar faydalanmamaları, birbirlerinden öğrenmeye pek yaklaşmamaları gibi nedenler olduğu

söylenbilir. Araştırma bulgularını destekleyen görüşler ise; öğrencinin eğitim-öğretim süreçleri içinde ilerlemesi izlenmelidir. Öğrencilerin sürekli olacak şekilde gelişim sağlayıp sağlamadıkları incelenmelidir (Witmer, 2005). Okulda öğrencinin aktif katılımı sağlanmalı, etkin öğrenme sürecine katılımı sağlanmalıdır (Ayık, 2007). Öğrencinin sorumluluk alması sağlanmalı, okulla ilgili kararlara katılmalı, akranlar arası işbirliği sağlanmalı, okuldan her şeyi öğreneceklerini bilmeli ve öğrenciler kendilerinden bekleneni bilmelidir (Şişman ve Turan, 2005). Okul yöneticisi, okulda öğrenci başarısını ve beklentileri yönlendirebilmelidir. Öğrenciler üzerilerine düşen görevleri yerine getirebilmelidir. Sonuçta bunlar gerçekleşmezse hem yönetici yetersizliği hem de öğrenci başarısızlığı gelişir. Böylece düşük veya orta düzey seviyesinde bir sonuç ortaya çıkabilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile etkili okul alt boyutu *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Bu iki alt boyutun karşılaştırması sonucu düşük seviyeye yakın bir orta düzey sonucu tespit edilmiştir. Ailelerin çıktısı olan öğrencilerin şartları aileye de yansıdığı söylenebilir. Yöneticinin, yönetsel sürdürülebilirliği yeterli olsa da velilerinde kararlara katılma sürecinde istekli olması, öğretmen ve yöneticilerle iletişim içinde bulunmayı sağlamaları, okula gelip ziyarette bulunmaları, gerekli olan önerilerde bulunmaları ve öğrencilerin başarısı için istekli şekilde çalışmaları gerektiği söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; Smith'e (1994) göre öğrencinin ihtiyaçları, gelişimi, bireysel farklılıkların öğrenilmelinde aile ile olan yakın olmak önemlidir. Öğrencinin tanınması ile okul ve aile arasında bir köprü sağlanmış olur. Velinin okula katılımı ile öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal gelişimi sağlanmış olur. Şişman ve Turan'a (2005) göre veliler okul yöneticisi ve öğretmenlere ulaşabilmeli, iletişim halinde olabilmelidir. Yönetici, velilere görüşlerini sormalı, gerektiğinde veliler toplantılara çağrılmalıdır. Çalışkan ve Güçlü'ye (2014) göre okul yöneticisi ve öğretmenler çevre ile iyi iletişim kurmalı, ailelerle dayanışma içinde olan okulların başarıları da artmaktadır. Şişman ve Turan'a (2013) göre okul dışı örgütler diğer farklı okullarla iletişim halinde olunmalı, onlardan gelecek farklı imkanlar olabilmektedir. Sonuç olarak elde edilen görüşler doğrultusunda yönetsel sürdürülebilirlik, okul çevresi ve veliler alt boyutu karşılaştırması için belirtilen özelliklerin sağlanması ile yüksek düzeyde sonuç elde edilebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *yönetsel sürdürülebilirlik* ile *etkili okul ölçeği toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Araştırma bulguları sonucu yönetsel sürdürülebilirlik ile okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı eğitim ve öğretim süreci ve etkili okul ölçeği toplamında yüksek düzeyde korelasyon belirlenmiştir. Çünkü yönetsel sürdürülebilirlik ortalaması yüksek düzeyde olup etkili okulun, okul

yöneticisi, öğretmen ve okul ortamı eğitim ve öğretim süreci alt boyutları üzerinde olumlu etki yaratarak yüksek düzeyde etki saptanmıştır. Fakat öğrenci, okul çevresi ve veli alt boyutlarında ortalama çok yüksek olmasa da yönetsel sürdürülebilirliğin etkisi oldukça etkili olduğu için öğrenci, okul çevresi ve veliler alt boyutları orta düzey olarak tespit edilmiştir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Bu karşılaştırmada ekonomik sürdürülebilir özelliklerine sahip liderin özellikleri ile okul yöneticisi alt boyutu yakın ilişki içindedir. Her iki alt boyutta olması gereken özellikler örtüştüğü için yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Okul yöneticisi okul araç- gereçlerini koruyorsa, kaynakları ekonomik şekilde kullanıyorsa, okul bütçesinde para tutuyorsa, okul kaynaklarını etkili ve verimli kullanıyorsa bu okul yöneticisinin ekonomik sürdürülebilir özelliklerini iyi şekilde yönettiğini gösteriyor diyebiliriz. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; örgüt yöneticileri ellerindeki kaynakları dikkatli şekilde kullanırsa kendilerini ve gelecek nesilleri güvence altına alabilirler. Örgütlerin sürdürülebilir olması için ekonomik açıdan kendilerini güvence altına alıp, varlıklarını sürdürebilirler (Elmacı ve Sarıkoyuncu, 2021). Örgüt yöneticileri ellerindeki kaynakları her zaman için aynı seviyede tutmalıdır. Böylece ileride karşılara çıkacak fırsatlar için ellerinde imkan olmuş olacak. Örgütler bugünü düşünürken geleceği de düşünülmelidir. Eldeki kaynakları etkili şekilde kullanıp, verimsiz şekilde kullanmamak gerekir (Elliot, 2005). Ekonomik açıdan sürdürülebilirliğin amacı; eldeki kaynaklardan en uygun fayda sağlarken, gereksiz yere de kullanımı engellenmelidir (Baumgärtner ve Quass, 2010).

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğretmen alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Araştırma bulgularında ekonomik sürdürülebilirliğin etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, okul çevresi ve veliler alt boyutunda yüksek düzey ilişki saptanmıştır. Burada liderin, ekonomik sürdürülebilir özelliklerinin olumlu şekilde yerinde kullandığı ve bu yönünün öğretmenler üzerinde de olumlu etki yarattığı düşünülebilir. Yönetici özelliklerinin okulda tüm okul çalışanları üzerinde yeteneği doğrultusunda etki ettiği söylenebilir. Lider başarılı ise tüm okul da başarılıdır. Eğer lider başarısız ise tüm okulda başarısız duruma düşebilir. O sebepten dolayı ekonomik sürdürülebilirlik ne kadar yerinde ise öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin başarısı, eğitim-öğretim konularında paylaşımda olunması, öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması, okula gerekli olan teknolojinin getirilmesi, dersler için gerekli materyalin sağlanması, laboratuvar, kütüphane, spor salonları, bilgisayarlı çalışma ortamları yaratılabilir. Böylece bu tüm imkanlar öğrencinin gelişmesini sağlarken, öğretmen, öğrenciyi yetiştirmede birer aracı rolü görebilir. Ayrıca yönetici velileri ve okul çevresinde

bulunanlara destek olup onların okulla irtibatla bulunmasında yardımcı olursa okulda öğrenci başarıda daha fazla olabilir. Veli okulla ne kadar yakın olursa yönetici ve öğretmenlere ulaşımı o kadar kolay olacaktır. Böylece velinin de çocuğu hakkında bilgi edinmesi daha kolay olacaktır (Lezotte, 1991). Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; kaynaklar aracılığıyla verim sağlanır, yeni başarı alanları sağlanır, yenilikler ve yaratıcılıklar desteklenir ve uzun vadede verim, başarı elde edilir (Lago vd., 2015). Ekonomik sürdürülebilirlik ile araç-gereç ve hizmet sağlanır, çalışanların gücünde artış ve toplulukların refah içinde yaşaması sağlanır (Tuna ve Besler, 2015). Açıkçası okulda öğretmenler bu imkanlara sahip ise kendi mesleki becerileri ile bu sunulan imkanları birleştirince öğrencilere gerekli beceri, gelişim, eğitim ve öğretim imkanları rahatça sunulabilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Yönetici ekonomik sürdürülebilir özellikleri ne kadar iyi olursa olsun okulun ortamı ve eğitim öğretim süreci üzerindeki etkisi yüksek düzeyde belirlenmemiştir. Bunun nedenleri; yeterli şekilde yöneticinin okul kültürünü yerleştirememesi, ekili öğrenme için öğretmen ve öğrenci için etkili okul ikliminin yaratılmaması, okul disiplini ile okul idaresi ve öğretmenler arası birlikteliğin sağlanamaması, yöneticinin okul araç-gereçlerine yeterince özen göstermemesi, okul bütçesinde her zaman yeterli miktarın olmaması, çevre düzenlemesine gerekli önemin verilmemesi gibi nedenler söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise, yönetici okul için gerekli olan insani, maddi ve manevi kaynakları elde etmelidir (Özdemir ve Sezgin, 2002; Şişman, 2013; Karşlı, 2004). Yönetici, öğretmenler arası meslekdaş dayanışmasını ve birliğini sağlamalıdır (Ramberg vd., 2019). Yöneticinin okulda paydaşlarla etkileşim içinde bulunması önemlidir (Murphy, 1998). Okulların birbirinden farklı kültürleri vardır. Bu farklı okul kültürleri birbirinden tamamen bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirleri ile yakından ilişkili olup bunun çalışanlara benimsetilmesi gerekmektedir (Pınar, 1999).

Görüşlere bakıldığında okul kültürünün benimsetilmesi, öğrenci ve öğretmen için uygun okul ikliminin oluşturulması kadar öğretmenin ve öğrencinin yetiştirilmesinde kullanılan araç-gereç, materyal, kaynak, teknolojik cihazlar ekonomik sürdürülebilirlik için önemlidir denilebilir. Bu imkanlar okula ne kadar kazandırılırsa okul ortamı ve eğitim-öğretim süreçleri daha verimli ilerleyebilir. Ekonomik sürdürülebilirlik yetersiz ise okul ortamı ve eğitim-öğretim süreçlerinden öğrenciler yeteri kadar faydalanamayacak ve bu konuda ileri olan okullarla yarışacak durumda olmayabilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğrenciler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Burada

öğrenci ve okul çevresi ve veliler alt boyut karşılaştırmaları orta düzey olarak belirlenmiştir. Ekonomik sürdürülebilirlik ile öğrencinin okuldaki gelişimi, eğitimi, eğitim amaçlı kullanılacak araç-gereç, materyal, kütüphane, kaynak ve teknolojik cihazlar üzerinde etkili olabilir. Öğrencinin daha iyi eğitilmesi için okul ders dışı etkinlikler, kurslar alması sağlanabilir. Öğrencinin bilinçlenmesi sadece ders, araç-gereç ve materyalle olamaz. Öğrencinin zihinsel süreçlerine eğitimin ve toplumsal uyumun işlenmesi gerekebilir. Bu süreçte kullanılacak araç-gereçler için bütçe gerekebilir. Fakat bu bütçenin uygun, amaca yönelik ve gerekli şekilde kullanılması yönetici becerisine bağlıdır denilebilir. Öğrencinin bu şekilde bir takım eksiklikleri ve tamamlaması gereken tarafları geliştirilirse öğrenmeyen öğrenci kalmaz. Bu şekilde öğrencinin başarıya olan inancı, sorumluluk duygusunun gelişmesi, planlı çalışma isteğinin gelişmesi, birbirleri ile yardımlaşması gibi yönlerinin gelişmesi sağlanabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; müdürlerin lider oldukları okullarda, öğrencilerin, öğretmenlerin etkili öğrenmeleri gerçekleştirilir. Öğrencilerin başarı seviyeleri arttırılır ve okullarda aktif olarak yer alırlar (Oral, 2005). Etkili okulda öğrenci önemlidir ve öğrenciden üst düzey başarı göstermeleri beklenir (Edmonds, 1979). Etkili okulda, yöneticinin liderlik modeli, iletişim becerileri, öğrencilerin memnuniyet dereceleri önemli olup, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkilidir (Zigarelli, 1996). Etkili öğrenme için etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekir. Bunun içinde sosyal sermayenin sağlanması gerekmektedir (Topçu, 2013). Etkili okullarda birbirinden farklıdır. Her okulun kendisine göre farklı değişkenleri bulunmaktadır. Öğrencilerin ailevi, toplumsal, okul ve aile çevresinin sosyal ve ekonomik durumu gibi farklılıklar bulunmaktadır. Ayrıca okulun sahip olduğu kaynak büyüklüğü, öğrenci profili, okulun fiziki şartları, okulun devlet veya özel okul olma durumları etkili okulun değişkenleridir (Ghani, 2013; Carrsaco ve Martin, 2012). Bu sözü geçen özellikler ve değişkenler ancak yöneticinin elinde bulunan ekonomik imkanlar çerçevesinde ve kaynaklarını iyi yönde yönetebilmesi ile ilgilidir diyebiliriz. Böylece yöneticinin bu yöndeki becerisi öğrenci başarısı yönüne de yansımaktadır denilebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Yöneticinin ekonomik imkanları okul çevresi ve veliler üzerinde etkili şekilde kullanması bu boyut üzerindeki düzeyini belirlemektedir. Lider ekonomik sürdürülebilirliğini okul çevresi ve veliler üzerinde gerekli şekilde kullanırsa başarılı sonuçlar elde edilebilir. Okulun ekonomik açıdan verimli olması, yeterli kaynağın bulunması yöneticiyi başarılı gösterebilir. Böylece okulun da imkanları gelişmiş olacaktır. Bu şekilde güçlü bir okul profili çizilebilir. Okul, veliler ve çevre için daha cazip hale gelebilir. Böylece çevredeki toplulukların ve

velilerin okulla olan iletişimi, irtibatı arttırılabilir. Çevre ve veliler bu şekilde bilinçlenebilir, kararlara katılımı kolaylaştırılabilir, okul idaresi ve öğretmenlerle daha iyi iletişim kurabilirler, okulla ziyaret sıklaştırılabilir, öğrencilerin başarıları üzerinde aktif şekilde çalışmaları konusunda bilinçlendirilmesinde etkili olabilir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için sürdürülebilir liderliğin, ekonomik sürdürülebilir yeteneğini yeterli şekilde kullanmasına bağlıdır denilebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; bir okulun başarı seviyesi yüksekse o okulun veli ile olan işbirliği iyi demektir. Araştırma sonuçlarına göre veliler, öğrenci başarısı üzerinde ne kadar etkili ise okul ile velinin ilişkisinin iyi olduğunu göstermektedir. Velilerin, çocuklarının akademik başarıları üzerinde nasıl yardımcı olacakları konusunda velilere yönelik etkinlik yapılır ve veliler bilinçlendirilir (Pressley vd., 2004). Okul ve ailenin düzenli olan ilişkisi öğrencinin okul başarısı üzerinde olumlu yönde etkili olmaktadır (Edmonds, 1979). Araştırma sonuçlarına göre okul ve aile ilişkisi ne kadar iyi ise öğrenci başarısı o derece artmaktadır. Aksi durumda ise okul başarısının düşük olmasına neden olmaktadır (Hannaway ve Talbert, 1993). Burada belirtildiği gibi yönetici ekonomik sürdürülebilirliğini iyi yönde kullanırsa, okul çevresi ve velileri yönlendirmesi, öğrenci ve okul başarısına yansiyabilir. Böyle bir durumda yüksek düzeyde ilişki görülebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *ekonomik sürdürülebilirlik* ile *etkili okulun toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Araştırma bulgusuna göre ekonomik sürdürülebilirlik ile etkili okulun öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyut korelasyon değeri orta düzey olarak belirlenmiştir. Diğer alt boyut karşılaştırmaları orta düzey veya yüksek düzey olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak yöneticinin, ekonomik sürdürülebilirlik özelliklerinin okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci ve etkili okul toplamında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bu durumda okul yöneticisinin ekonomik sürdürülebilirlik konusunda öğretmen algılarının yüksek düzeyde ilişkinin tespit edilmesini sağlamıştır. Yani ekonomik sürdürülebilirlik, okul çevresi ve veliler alt boyutu üzerinde oldukça önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Sürdürülebilir liderliğin tüm alt boyut karşılaştırmaları ile etkili okul alt boyut karşılaştırmaları diğer karşılaştırmalara göre daha düşük puanlamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Burada yöneticinin okulun kültürel değerlerini, etkili okul tarafından üst düzeyde yansıtmadığı söylenebilir. Yöneticinin okulda kurum kültürünü yaratması, kurumsal geleneklerin uygulanması, kurum kültürünün duyurulması konusu önemlidir diyebiliriz. Yöneticinin kültürel sürdürülebilirliğini okula çok iyi şekilde yansıtamaması

değerlendirmede ki puanlamayı düşürmüş olabilir. Araştırmanın bulgularını destekleyen görüşler ise; sürdürülebilir liderliğin kültürel anlamda devam edebilmesi için örgüt kültüründe müdahalenin olmaması gerekir. Bireylerin özgürlüğü engellenmemeli, örgüt çalışanları arasında işbirliği olmalıdır. Örgütte değişime karşı çatışma ve direnme olmamalıdır (Lozano, 2012). Kültürel açıdan sürdürülebilirliğin sağlanması için kültürel birikimlerin gelecek nesillere aktarılması gerekir. Bu durumda ancak geçmişten gelen simgelerin, sembollerin, adetlerin, törenlerin, değerlerin gelecek nesillere aktarılması ile olabilmektedir (Tekeli, 1987).

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğretmenler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Kültürel anlamda okul yöneticisinin kültürel sürdürülebilirlik özellikleri ile öğretmenler alt boyut karşılaştırması örtüşse de yüksek düzeyde ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin gelişimleri, mesleki açıdan eksikliklerinin tamamlanması, öğrencilere rol-model olunması, sınıf yönetimine sahip olunması gibi durumlar önemlidir. Okulda öğretmen başarısı üzerinde öğretmenin kendisi için de çabalaması önemlidir. Öğretmenin kendi eksikliklerini bilmesi, bilmediklerini araştırması veya meslektaş yardımıyla çözmesi ile tamamlaması önemlidir diyebiliriz. Fakat yöneticinin okulda kültür haline getirdiği davranışlara okul başarısını daimi tutmaya çalışması, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için desteklemesi, toplantıların yapılması gibi durumlara o okulun kurumsal kültürünü yansıttığını diyebiliriz. Sonuçta tüm bu istenilenlerin gerçekleşmesi için yöneticinin okul kültürünü devreye koyması ile gerçekleşebilir diyebiliriz. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamalıdır (Fedai, 2019). Etkili okulda öğretmen, öğrenciye bilgi aktarıcı rolünde olmamalıdır. Öğretmenler birbirinden öğrenirken, öğrencilerden de öğrenirler. Öğretmenlerin okullarda yarışmacı bir tavır geliştirmesi yerine işbirliği ve dayanışma içinde hareket etmelidir (Özdemir, 2000). Okulda ılımlı bir iklim yaratılmalıdır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşabilir (Yurdakul ve Çelik, 2022). Bu sonuçlarda da görüldüğü gibi okul ortamında bunlara rehberlik edecek olan yöneticidir. Bir okulun belirtilen bu özellikleri taşıyıp, devam ettirmesi de bir kültürdür diyebiliriz. Okul kültürünün bu şekilde devam ettirilmesinde liderin kültürel sürdürülebilirlik başarısına bağlıdır diyebiliriz.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Yöneticinin kültürel sürdürülebilirliği ile okul ortamı ve eğitim öğretim ortamı birbiri ile yakından ilişkilidir denilebilir. Kültürel sürdürülebilirlik içinde okul kültürünün yerleştirilmesi ve sürdürülmesi bulunmaktadır. Bu durumun aynısı okul ortamı

ve eğitim öğretim süreci alt boyutunda da bulunduğu söylenebilir. Okul ortamı ve eğitim-öğretimsürecinde disiplin politikası, çalışan verimini arttırmak için sıcak okul iklimi, okulun amaçları, hedefleri yer almaktadır. Aslında bu belirtilenlere bakılınca bu özelliklerin kültürel sürdürülebilirlik içinde de yer aldığı söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; eğitim-öğretim programları hazırlanırken öğretmen, öğrenci, çevre ve velilerin katılımı sağlanmalıdır (Şişman, 2013). Bir fikir ortaya konulurken öğretmen ve öğrenci katılımına dikkat etmek gerekir. Öğrencinin öğrenmelerinde, öğrencinin günlük hayatta kullanacağı öğrenmeler bulunmalıdır (Ada ve Baysal, 2012). Etkili eğitim-öğretim programları sadece öğrencinin öğrenmesi için harcanan zaman olarak değerlendirilmelidir. Bu programlara okul paydaşlarının katılımı sağlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2005). Burada bahsedildiği gibi bu özelliklerin okullarda öğretmen ve öğrenci için kullanılırken ayrıca yönetici desteğinin de gerektiği söylenebilir. Yönetici desteği ile okul ortamında eğitim-öğretim programlarının uygulanması sonucu başarı okula ve öğrenciye yansıyacaktır. Burada ki aracı olan kişide öğretmendir. Öğretmenin de başarısı sonuç olarak öğrencinin başarısından belli olacaktır diyebiliriz. Yöneticinin bunu başarması okul üzerinde süreklilik getirdiği sürece, bu durum okul kültürü haline dönebilir. Sonuç olarak liderin bunu başarması sonucu kültürel sürdürülebilirliğinin etkili olduğunu gösterebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğrenciler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Bu ilişki orta düzey olarak bulunmuş olsa da düşük düzeye yakındır diyebiliriz. Kültürel sürdürülebilir liderliğin öğrenci başarısı üzerinde çok fazla etkili olmadığı söylenebilir. Yöneticinin okula yeni başlayan öğrencileri uyum sürecinden geçirmesi gerekebilir. Öğrencinin okulun geleneklerine uygun şekilde yetiştirilmesi, benimsetilmesi sağlanabilir. Okulun başarısı gelenek haline geldiyse bu öğrenciye benimsetilebilir. Böylece öğrencinin başarıya odaklanması, kendini geliştirmeye çalışması sağlanabilir. Okul kültüründe birliktelik ruhu öğrenciye aşılanabilir, okul başarısının öğrenciye bağlı olduğu hissettirebilir, okul başarısının ilan edildiği bilgisi öğrenciye bildirilmesi öğrencinin başarıya teşvik edilmesini sağlayabilir. Kültürel bir özellik olarak okul liderinin, başarılı öğrencileri her sene ödüllendirmesi gelenek haline getirilebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; öğrencilerin eksik yönleri tamamlanmalı, ek çalışmalar ile eksikler giderilir, veli ile iletişime geçilip, öğrenci hakkında bilgi verilir (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1986). Öğretmen ve yönetici desteğini alan öğrenci kendini psikolojik güvence de hisseder. Okullar bu şekilde öğrenci üzerinde güven duygusu yaratır. Böylece öğrencilerin öğrenmeleri daha rahat olup, başarısının artmasını sağlayacaktır (Thapa vd., 2013). Öğrenciler için kazanılmış bilgilerden ayrı olarak bilgi üretebilmek, üretilen bilgilerin

geliştirilmesi, çözüm önerileri sunmak önemlidir (Aydın, 2000). Etkili okullar öğrenci merkezli olup, öğrencinin her süreçte aktif olması beklenir (Ayık, 2007). Araştırma sonucu elde edilen görüşlere göre öğrenci başarısı üzerinde etkili olan durumlar belirlenmiştir. Yöneticinin öğrenci başarısı için bunları sağlaması okul kültürü haline gelmesine neden olabilir. Bu kültürel sürdürülebilirlik özellikleri yönetici de ne kadar varsa öğrencilerin başarısında da o kadar olumlu etki edebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile *etkili okulun okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Bu iki ilişkiye bakıldığında güçlü bir orta düzey ilişkiyi yansıtmadığı söylenebilir. Diğer alt boyut karşılaştırmalarında yapılan görüşlere göre benzerlik gösteren özellikler burada da vardır denilebilir. Özellikle öğrenci alt boyutu ile okul çevresi ve veliler alt boyutu benzerlik gösteriyor denilebilir. Çünkü veli ve öğrenci bağlantısı bu yakınlığı sağlayabilir. Yöneticinin kültürel sürdürülebilir özellikleri ne kadar iyi olsa da öğrencinin ve ailenin içinde bulunduğu çevre, ekonomik ve sosyal imkanları bile farklılık gösterebilmektedir. Her okulun içinde bulunduğu şartlar ve okulun kültürel özellikleri birbirinden farklıdır diyebiliriz. Her çevrenin kültürel özellikleri vardır. Çevrenin ve ailenin kültürel yapıları okulda yansıyabilir. Bazı çevre ve veliler okulla daha fazla iletişim içinde olurken bazıları da eğitime, öğrenmeye önem vermeyebilir. Aile, okulla ne kadar irtibat içinde olursa öğrenci başarısı da o kadar iyi olabilmektedir. Bu durum her okul çevresi ve aileye göre de değişebilmektedir. Biraz aile ve çevreye de burada iş düşmektedir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; okul lideri okulda doğru ekip kurarsa, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlayacaktır. Sürdürülebilirliği sağlayan okul lideri, okulda başarı kültürünü yaratmış olacaktır (Davies, 2007). Okulların belirlediği amaçları gerçekleştirmesi içinde bulundukları toplumun kültürel yapısına uygun amaçlar geliştirmelidir. Okulun amaçları ebeveynlere anlatılmalıdır. Bu amaçların gerçekleşmesi için velilerin okulla etkileşim ve iletişim içine girmesi gerekmektedir (Koçak, 1991).

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *kültürel sürdürülebilirlik* ile *etkili okulun toplamı* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Liderin kültürel sürdürülebilir özellikleri etkili okulun tüm alt boyutları karşılaştırması sonucu hepsinde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma bulgusuna göre etkili okulun toplamı üzerinde de aynı sonucu vermiştir. Kültürel sürdürülebilir liderlik özelliklerinin, etkili okul toplamı üzerindeki etkisi geliştirilebilir ve orta düzey ilişkiden yüksek düzey ilişkiye dönüştürülebilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Okul

yöneticisinin öğretmenlerle daha çok zaman geçirmesi, sınıflarda öğretmenleri ziyaret etmesi, okul içi ve dışı kurum ve kişilerle iletişimde bulunması, öğrencileri, öğretmenleri ve velileri dinlemesi, okulda dayanışma ve işbirliğini sağlaması, şikayetleri dikkate alması önemli olabilir. Okulun tanıtılmasında öğrenciye, öğretmene ve veliye gerekli eğitimler verilebilir. Bu şekilde paydaşların bir arada tutulup, okulu anlamaları ve uyum sağlamaları gerçekleştirilebilir. Bulunduğu okulda yeni olan paydaşların oryantasyon eğitiminden geçmesi gerekebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; sosyal sürdürülebilir liderlik ile bireye içinde bulunduğu topluluğu tanıtmak, insanın verimini arttırmak ve paydaşların içinde oldukları ortamda eşit şekilde eğitim almalarına imkan sunmak olarak tanımlanabilir (Pak vd., 2018; Biligili, 2017). Sosyal sürdürülebilirlik ile okulun refahını yükseltmek, insanları bir arada tutmak ve etkili iletişimi sağlamak amaçlanır (Palich ve Edmonds, 2013). Sosyal sürdürülebilirlik ile paydaşlar arası güç birliği sağlanır ve okulda herkesin katılımı sağlanır (Stankevičiūtė ve Savaneviciene, 2013; Vicente Roca ve Puig, 2019).

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğretmenler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Okul liderinin sosyal sürdürülebilir özellikleri ile öğretmenler alt boyutu iyi şekilde örtüştüğü tespit edilmiştir. Yöneticinin sosyal sürdürülebilirliği içinde öğretmenin mesleki gelişimi, okula alışması ve uyum sağlaması, öğretmenle etkileşimin sağlanmasını gibi durumlar sağlanabilir. Öğretmen böylece öğrenci üzerinde daha etkili olabilir, kendini geliştirmeyi sağlayabilir ve öğrenci başarısını arttırabilir. Sosyal sürdürülebilirlik, liderlik yeterliliği ile ilişkilidir denilebilir. Bu bulguyu destekleyen görüşler; Tunç'a (2020) göre bireylerin örgüt içindeki sosyal ihtiyaçların belirlenmesi, örgüte uyum sağlayıp, oluşan sorunların çözülmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Abdurrezzak (2015) ve Celep'e (2000) göre etkili öğretmen sınıfa hakim olmayı bilir. Mesleki anlamda kendini geliştirmeyi sever. Öz denetimi yerinde olup sorumluluk almayı sever. Öğrenci başarısını sürekli değerlendirir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konuları gözetir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Okul liderinin sosyal sürdürülebilir özelliklerinin okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci özellikleri ile örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen, öğrenci, veli gelişiminin desteklenmesi, öğretmen ile öğrenci, veli arasında köprü olabilen lider, eğitim öğretim süreci için uygun okul ortamını sağlamasında, liderin sosyal sürdürülebilir yeterlilikleri gösterdiği söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; okul programları öğrencinin gelişmesi için akademik becerilerine uygun olmalıdır (Şişman, 2013). Yönetici öğretmen ve

öğrencilerin takım halinde etkinliklere katılmasını sağlar (Ada ve Baysal, 2012). Etkili eğitim ve öğretim programları öğrenci ve veliye yönelik hazırlanması önemlidir.. Etkili eğitim ve öğretim programları okulun tüm paydaşlarına göre hazırlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2005). Bu görüşlere göre okul ortamında bu eğitim öğretim süreçlerinin sağlanması yöneticinin sosyal sürdürülebilir yeterlilikleri ile sağlanabilir.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *öğrenci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Sosyal sürdürülebilirlik ile öğrencinin geliştirilmesi, yeniliklere uyum sağlaması, sosyal ilişkilerinin desteklenmesi, her sosyal haktan eşit şekilde yararlanması, bireysel farklılıklar gözetmeden her öğrencinin öğrenmesini sağlaması gerektiği söylenebilir. Yöneticinin özellikle okulda yeni olan öğrenciler için okula uyumu sürecinde destek sağlaması ve bu konuda öğrencilerin eğitilmeleri konusunda bulunması gerekebilir. Öğrencinin okulla uyum içinde olması sosyalleşmesini sağlamaktadır . Okula adapte olan öğrencinin başarısı artabilir, yetenek ve becerilerinde de gelişme görülebilir. Okulda öğrencilerin dilek ve şikayetlerini bildirecekleri bir şikayet kutusunun bulunması faydalı olabilir. Öğrencilere belli kuralların ve disiplinin sağlanmasında yöneticilerin de bu konuda bilgilenmeleri sağlanabilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; okullar sosyal ortamlarda varlık göstermektedir. Bu sosyal ortamlarda öğrenci sosyalleşmeyi de öğrenmektedir. Öğrencinin sosyalleşmesinde, yöneticinin sosyal sürdürülebilirliği önemli derecede etki edebilir. Bursalıoğlu'na (2011) göre sosyal yaşam içinde öğrencilerin demokratik davranması, uyumlu olmayı öğrenmesi, öğrencinin yetenek ve becerileri çerçevesinde yetişmesi önemlidir. Öğrencilerin topluluğa karışması sonucu zamanla sosyalleşmeyi öğrenip, yaşantılar sonucu deneyimler kazanır (Baştepe, 2009). Okullar sosyal çevre içinde yer aldıkları için belli kuralların olması gerekebilir. Topluluk içinde yaşayan insanlar arasında kargaşalar da oluşabilir. Bunun için Thapa'ya (2013) göre okullarda belirli kurallar olmalıdır. Kuralları çiğneyenlere belli uyarılar yapılmalıdır. Bu durum öğrencilerin kendilerini okulda güvende hissetmelerini sağlamaktadır.

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile etkili okulun *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Okul yöneticisinin sahip olduğu sosyal sürdürülebilirlik özellikleri öğrenci alt boyutunda olduğu gibi okul çevresi ve veliler alt boyutu ile de yakından ilişkilidir. Yöneticinin sosyal sürdürülebilir özellikleri bulunsa da bazen okulun çevresi, aile yapısı, sosyal yaşantılarda ki farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan dolayı çevre ve ailenin okulla olan ilişkisi çok güçlü olmayabilir. Yönetici bu durumda okul çevresini ve velileri okula çekmeye çalışabilir. Velilerin kararlara katılımı, öğretmen ve yöneticiye ulaşmaları, gerekli olan şikayetlerini dile

getirmeleri ve öğrencilerinin başarılarını takip etmeleri yönetici tarafından sağlanabilmelidir. Yönetici bu konuda okul çevresini ve velileri bilinçlendirerek bunu sağlayabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; velinin okulla olan iletişimde öğrencinin okul ve ev arasında tutarlı davranışlar sergilemesi önemlidir. Veli de çocuğu hakkında okuldan bilgi alabilmelidir. Aile böylece okul hakkında bilgi alırken, okulun misyonu ve vizyonu hakkında da bilgi almış olacaktır (Şişman ve Turan, 2005). Okul yöneticisi ve öğretmenleri sosyal bir çevre içinde yer almaktadırlar. Bu ortamda iyi iletişim kurmaları, aile ile dayanışma içinde bulunmaları okulun başarısı üzerinde etkilidir (Çalışkan ve Güçlü 2014). Veli ve okul dayanışması karşılıklı olarak bilgi, beceri ve güç alışverişini sağlamaktadır. Okul ve veli dayanışması ile birbirlerinin beklenti içine girmesine neden olmaktadır. Okul dışında bulunan diğer örgütler ve farklı okullardan gelebilecek başka faydalar gelişebilir (Şişman, 2013).

Sürdürülebilir liderlik alt boyutu *sosyal sürdürülebilirlik* ile *etkili okulun toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Yöneticinin sosyal sürdürülebilir özellikleri ile etkili okulun tüm alt boyutları karşılaştırmasında okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Sadece öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul yöneticisinin sosyal sürdürülebilirliği, etkili okulun toplamında ve alt boyutları üzerinde etkilidir diyebiliriz.

Sürdürülebilir liderlik toplamı ile *etkili okulun toplamı* ve *alt boyutları* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Sürdürülebilir liderliğin toplamı ve alt boyutları karşılaştırmasında korelasyon değerleri verilmiştir. Sürdürülebilir liderlik toplamı ve alt boyutlarının etkili okul toplamı ve alt boyutları üzerinde oldukça etkili olduğu saptanmış olup bu karşılaştırma bulguları yapılan araştırmalar sonucu elde edilen görüşlerle desteklenmiştir. Sürdürülebilir liderlik toplamı ve etkili okul alt boyut karşılaştırmasında okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutlarında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Sadece öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutlarında orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Okul yöneticisi okulda takım halinde öğrenmeyi, işbirlikçi olmayı, ortak kararlara katılımı sağlamayı, faaliyetlerin amaçları çalışanlara bildirilmesini, bilginin meslektaşlar arasında çoğaltılıp paylaşılmasını sağlayabilir. Yöneticinin okulda takım ruhunu oluşturması, sınıf ziyaretlerini gerçekleştirmesi, okulda kendini göstermesi, okulun dış paydaşları ile irtibat halinde olması ile örgütsel öğrenmeyi okulda sağlayabileceği söylenebilir. Örgütsel öğrenmeyi yöneten de

okul yöneticisi olduğu bilinmektedir. Bu iki karşılaştırmanın birbirini etkilediği söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; öğrenen örgütler sürekli olarak değişim ve yeniliklere açıktırlar. Bu örgütler kendi kendilerine öğrenirken, yenilikleri de takip ederek kendilerini geliştirmiş olurlar. Öğrenen örgütün öğrenmeyi sürekli davranışa dönüştürmesi için çalışanların ödüllendirilmesi gerekir (Bil, 2018). Öğrenen örgütlerde öğrenme bireysel olmayıp, tüm örgüt çalışanları için de geçerlidir (Töremen, 2001). Öğrenen örgütler değişimleri hemen farkeder, kendilerini bunun için geliştirir ve olaylardan ders çıkarırlar. Örgütün problem çözme yönü böylece gelişir ve bu şekilde yeniliklere uyum sağlarlar (Öneren, 2008). Okul örgütlerinin, öğrenen örgüt olması için bu belirtilen özelliklere sahip olması için okulda çalışanlara rehberlik edecek yöneticiye ihtiyaç duyabilmektedir. Okul yöneticisi görevinde ne kadar yetenekli ise okulun öğrenen örgüt olması da o derece artabilir.

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *öğretmen alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğrenen örgüt alt boyutu ile öğretmenler alt boyut karşılaştırmasında en etkili sonuç bu iki alt boyut karşılaştırmasında belirlenmiştir. Burada etkili okulda öğretmen özellikleri üzerinde örgütsel öğrenmenin etkisi yüksek düzeyde olarak tespit edilmiştir. Bu ilişkinin yüksek düzeyde olmasının nedeni; öğrenmenin, öğretmen üzerindeki etkisi, mesleki gelişimi, öğrenciye yansıyan boyutu, öğretmenin okula yansıyan yönü, yeniliğe ve gelişime açık olması gibi etkenlerin önemli olmasından dolayı olabilir. Öncelikle örgütün öğrenmesi gerekiyor. Örgütün öğrenmesi içinde örgütü oluşturan bireylerin öğrenmesi ve sonra da takım halinde öğrenmeleri gerekiyor. Böylece öğrenen örgüt ancak o zaman olabiliyor. Öğrenen örgüt için okulda öğretmen önemli faktör olabilmektedir. Okulun çıktısı öğrencidir ve öğrencinin üzerindeki etkisi olan kişi de öğretmendir. Öğretmen ne kadar mesleki gelişimini sağlar, yeniliklere açık olur ve yeni öğrenme tekniklerini öğrenirse, öğrenciye verebilecekleri de o yönde olabilir. Öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenirler. Her ikisinin öğrenmesi o okulun başarısını sağlayıp, okulun diğer okullara fark atarak öne çıkmasına neden olabilmektedir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler; öğrenen örgütler, yenilikçi, yaratıcı, eleştirel düşünen özelliklere sahiptir. Bireysel, grupsal, örgütsel ve toplumsal açıdan öğrenmeleri sürekli devam etmektedir. Örgütte çalışan bireyler bütünün parçasıdır. Böylece örgüt çalışanları örgütün başarı veya başarısızlığında etkili olmaktadır (Lyle, 2012). Öğrenen örgüt olan okullarda geleneksel anlayış dışına çıkmıştır. Öğretmenler, öğrenciye bilgi aktarmaz. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri, araştırmaları ve bilgiye ulaşmaları sağlanır (Uğur, 2019).

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır.

Örgütsel öğrenme alt boyutu orta düzeyde ve okul ortamı eğitim ve öğretim boyutu yüksek düzeyde belirlenmiştir. İkisinin karşılaştırılması yüksek düzey olarak saptanmıştır. Bazı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi çok yüksek olmayabilir. Çünkü okul denilince bölgesel farklılıklar, öğrenmeye olan bakış açısı, yöneticinin öğrenmeye açıklığı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda kendilerinin farkında olup olmamaları, öğretmen deneyimi, veli ve çevrenin bilinçli olup olmaması, öğrencinin okuldan beklentisi gibi birçok neden etkili olabilir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunun biraz daha yüksek düzeyde olmasının nedeni ise; hazırlanan eğitim-öğretim programlarının okulun amaçlarına yönelik olması, öğrenci ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olması, programların uygulanmasında öğretmen başarısı, bu programların uygulanmasında yönetici yeterliliği, eğitim-öğretim programları hakkında veli desteğinin alınması ve velinin bilgilendirilmesi gibi birçok etken önemli olabilir. Örgütsel öğrenme ve okul ortamı eğitim-öğretim süreci birbiriyle yakından ilgili konulardır. Çünkü hazırlanan bu programlar güncel yeni konuların içeriklerini taşıyıp, okul hayatını yönlendirilip, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; bu okul programlarının hazırlanmasında öğretmen, öğrenci ve velinin katılımı sağlanmalıdır. Programların içeriği zengin tutulmalı, bu sayede öğrencinin öğrenmesi sağlanmalıdır (Şişman, 2013). Etkili eğitim ve öğretim programı öğrenci ve veli beklentilerini karşılamalıdır. Bu programlar belli standartlara göre hazırlanıp, sadece öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olmalıdır. Etkili okulun amaçları ve net şekilde belirlenmeli ve okulun tüm paydaşlarının katılımı sağlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2005).

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *öğrenciler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Bu karşılaştırmanın ilişkisi orta düzey olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitimden beklentilerinin düşmesi, başarıya yönelik eğitimin olmaması, okuldaki başarı bireyin gelişmesinden ziyade yarışa dönüşmesi, öğrencilerin sorumluluk duygularının düşük olması, sorunlarla başedememe gibi nedenler bulgunun sonuçları üzerinde etkili olabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; öğrencinin akademik gelişimi değerlendirilir (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1986). Etkili okul öğrencilerini anlamaya ve tanımaya çalışır (Kirk ve Jones, 2004). Öğrencinin aktif olması ve etkili öğrenmeyi öğrenmesi sağlanır (Ayık, 2007). Öğrencilerin sorumluluk alma duyguları geliştirilir. Öğrencilerin akranları ile olan işbirlikli öğrenmeleri sağlanır (Şişman ve Turan, 2005). Belirtilen görüşlerin uygulanması ile öğrencinin başarısı artırılabilir. Aksi durumda okulda öğrenci başarısı düşük olabilir veya istenilen başarıya ulaşılamayabilir.

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğrenci başarısı üzerinde okul çevresi ve veli faktörü etkilidir. Eğer öğrenci başarısı istenilen düzeyde değilse orada okul çevresi ve veli boyutunun da önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Veli profili, velinin okuldan ve öğrenciden beklentisi, çevrenin eğitime bakış açısı, velilerin okul idaresi ile olan ilişki durumu, okula yönelik istek ve şikayetlerini rahatça dile getirmeleri gibi nedenler buarada etkili olabilir. Öğrenci alt boyutuna benzer durumlar bu alt boyut için de geçerlidir denilebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; veli okulla iletişim ve etkileşim içinde bulunursa bu durum öğrencinin akademik, kişisel ve sosyal gelişiminde etkili olmaktadır. Veli okulla irtibatı sağlarsa öğrenci okul ve ev arasında tutarlı davranış sergileyebilmektedir. Bununla birlikte veli de okuldan öğrenci hakkında bilgi sahibi olacaktır (Lezotte, 1991). Okul çevreden gelen görüşlere açık olmalı, çevre ile dayanışma içinde bulunmalıdır. Veli, okulun yönetici ve öğretmenine ulaşabilmeli, velilerin görüşlerinin alınması önemsenmelidir (Şişman ve Turan, 2005). Okul yöneticileri ve öğretmenleri okul çevresi ile iyi iletişim kurabilmeli, o çevre içinde yer alan ailelerle dayanışma içinde bulunmalıdır (Çalışkan ve Güçlü, 2014). Okul çevresi ve veliler, okulla olan iletişimi ve dayanışmayı istemelidir. Okulun çevre ve velilerle etkileşime tek taraflı girmesi ile tek başına başarı sağlanamayabilir. Okul çevresi ve velilerin öncebu konuda bilinçlendirilmesi gerekebilir. Bu sayede çevrenin ve ailenin dikkati çekilebilir.

Öğrenen örgütün *örgütsel öğrenme alt boyutu* ile *etkili okulun toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Örgütsel öğrenme alt boyutu ve etkili okulun alt boyutunun karşılaştırması ile okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ile etkili okul toplamında yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak örgütsel öğrenmenin, etkili okul toplamının ve alt boyutları üzerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenen örgütün *yenilikçi öğrenme alt boyutu* ile *etkili okulun okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğrenen örgütler yeniliğe, bilgiye, teknolojiye, değişime açık olmalı ve riske girmekten korkmamalıdır. Öğrenen örgüt sürekli kendini yenileyebilirse, yenilikçi öğrenme durumuna geçebilir. Kendini güncelleyen okullar ancak hayatta kalabilir. Yenilikçi öğrenmenin okulda hayata geçirilmesi için yönetici yeterliği, becerisi, günceli takip etmesi gibi durumlar önemli olabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; yenilikçi öğrenmeye sahip okullarda, değişime açık kültürel yapıları olur, farklı gruplarla çalışmaya isteklidir (Fındıkcı, 1996). Bu okullarda sürekli öğrenme eğitimi bulunur. İletişime açık ve araştırmacı yönleri gelişmiştir. Grup içinde işbirliği ile çalışırlar (Watkins ve Marsick, 1993). Öğrenen okullarda

çalışanların öğrenmesi ve yenilikleri uygulaması için desteklenir. Bu okullar belli ölçüde risk alabilir, iletişim ve araştırmaya önem verirler. Okulda demokratik anlayış ve bireysel farklılıklara karşı hoşgörü bulunur (Arıkan, 1999).

Öğrenen örgütün *yenilikçi öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *öğretmen alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğrenen örgüt ve etkili okul karşılaştırmasında alt boyutlara bakıldığında karşılaştırmalarda en yüksek boyut öğretmenler alt boyutu belirlenmiştir. Burada öğrenen örgüt etkisinin öğretmen üzerinde ne kadar çok etkili olduğu tespit edilmiştir. Demek ki öğrenci ve okul başarısında öğretmenin etkisi önemlidir denilebilir. Öğretmenin kendisini ve bilgilerini güncellemesi, yenilikleri takip etmesi, değişimlerden korkmaması, farklılıklara karşı hemen uyum sağlaması, her gelen öğrencinin yeni dönemin çocukları olduğunun bilincinde olması önemlidir denilebilir. Böylece öğretmenin de kendisini gelecek kuşağa yönelik geliştirmenin ne kadar önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; etkili okulun öğretmenleri eğitim öğretimin yönetilmesini, amaçlarla tecrübelerini birleştirmesi ile öğrencilerin değerlendirmesini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilere dönütte bulunurlar (Şişman, 2013). Etkili öğretmenler, öğrenci merkezli olup, mesleki açıdan kendilerini geliştirirler (Abdurrezzak, 2015; Celep, 2000). Öğretmen sınıfta etkili öğretim yöntemlerini kullanır, öğretmenin etkili sınıf yönetimi önemlidir (Hammond, 2005). Etkili öğretmen, öğrenciden üstün başarı beklerken bu arada kendisinin de sürekli olarak gelişmesi gerektiğini bilmektedir (Şişman, 2013). Etkili öğretmen, kendisini sürekli yeniler ve geliştirir, anlaşılmayan konularda farklı yöntem kullanmaya çalışır (Çelikten vd., 2005; Ertuğrul, 2010; Saygılı ve Kavaklı, 2010).

Öğrenen örgütün *yenilikçi öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Öğretmenler belirlenen okul programına göre görevlerini yaparlar. Öğretmenler belirlenen programla görevlerini yaparken, kendilerinden belli şeyler katabilirler. Öğretmenler alt boyutu, okul ortamı eğitim öğretim alt boyutuna göre daha yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Okul programları belli kurallar ve ölçüler dahilinde yapılmaktadır. Öğretmen bu konuda tamamen serbest değildir. Öğretmenler her öğrenciye göre belirlediği programları uygulamada serbest kalmış olsa belki de bu boyut daha yüksek değerde olabilirdi. Ders programları öğrenci ihtiyacına, gelişim düzeylerine, değişen yeniliklere göre hazırlanmalıdır. Belli ölçülerde ortak standart sağlanmalı fakat okul ve öğrenci farklılıklarına göre de içeride bazı esnek uygulamalar yapılabilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; eğitim öğretim programları eğitimin içeriğine uygun hazırlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenmelerini günlük hayatta da kullanabilmelidir (Purkey, 1983; Ada vd., 2012). Etkili eğitim ve öğretim

öğrenci gelişimine destek vermeli ve tüm paydaşların da bu programlara katılımı sağlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2005).

Öğrenen örgütün *yenilikçi öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *öğrenciler alt boyutu*, *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Etkili okulda öğrencinin başarıya odaklı olması önemlidir. Öğrenci sorumluluk almaktan korkmamalıdır. Öğrencilerin okul kütüphanesinden faydalanabilmeli ve öğrenmelerde birbirlerine yardımcı olabilmelidir. Okulun ve öğretmeninyenilikleri takip etmesi sonucu öğrencinin başarısı üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Okul yenilikçi yanlısı olup, bu yenilikleri takip edip, yenilikler hakkında veliler ile görüşüp, okula ve öğrenciye kazanımları anlatılabilmelidir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; yenilikçi öğrenme ile değişime açık bir kültür oluşturulur. Böylece çalışanların gelişimleri desteklenir. Örgütte ortak vizyon yaratılırken, bireylere de örgüt içinde yetki verilir (Fındıkçı, 1996). Öğrencilerin olaylar arası bağlantı kurması ile mantık yürütmelerini sağlamak önemlidir. Öğrencinin sorunlara karşı çok boyutlu bakmasını sağlamak, yaratıcı düşüncelerini sağlamak gerekmektedir (Aydın, 2000). Öğrencinin etkin öğrenme sürecine dahil edilmesi gerekmektedir (Ayık, 2007). Öğrenci okulda sadece akademik eğitim almaz. Ayrıca öğrenciye belli değerler ve tutumlar da kazandırılır (Bursalıoğlu, 2011).

Öğrenen örgütün *yenilikçi öğrenme alt boyutu* ile *etkili okulun toplamı* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Yenilikçi öğrenme alt boyut karşılaştırması ile okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, etkili okul toplamı üzerinde yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyut karşılaştırmasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Alt boyutlar arası karşılaştırmaları açıklanmıştır. Böylece etkili okul toplamı üzerinde, yenilikçi öğrenme alt boyutunun etkisi önemlidir diyebiliriz.

Öğrenen örgütün *vizyoner öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul yöneticisi alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Vizyoner öğrenme ve okul yöneticisi arasında güçlü bir bağlantı vardır. Okul yöneticisinin vizyoner öğrenmeyi iyi yönetmesi ve bu konudaki yeteneğini etkili şekilde kullanması sonucu bu iki alt boyut karşılaştırmasının yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir. Örgütlerde yaşanan sorunlara karşı çözümler bulunuyorsa, güçlü bir amaç duygusu varsa, ortak vizyon fikri benimsenmiş ise örgütlerin yöneticileri bu süreçleri başarılı şekilde yönetebildiği söylenebilir. Araştırma bulgusunu destekleyen görüşler ise; bireysel vizyon sonucu edinilen vizyon örgüte yansımaktadır. Böylece örgütte ortak vizyon oluşmaktadır. Ortak vizyon için kişilerin kendi vizyonlarını sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Vizyoner öğrenme ile örgütsel öğrenmedeyerini, yönünü ve değerini belirler (Senge, 2020). Vizyoner öğrenmede,

öğrenmelerin açık, net, anlaşılır ve somut olması beklenir. Vizyon örgüt çalışanları tarafından kolay şekilde anlaşılabilir olmalıdır (Erçetin, 2000). Vizyoner öğrenme için okulun aynı amaç etrafında toplanması gerekmektedir. Okul lideri, okulu harekete geçirmeli, okul çalışanlarını, okul vizyonu için yönlendirmelidir (Öneren, 2012).

Öğrenen örgütün *vizyoner öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *öğretmenler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Vizyoner öğrenme ile öğretmenler alt boyutlarının karşılaştırması en yüksek düzeyi belirlemiştir. Bu eşleştirmede de en yüksek olan öğretmenler alt boyutu saptanmıştır. Öğretmenin okulun vizyonunu, misyonunu öğrenmesi önemli olmaktadır. Öğretmen de bu doğrultuda vizyoner öğrenmeyi, öğrenmektedir. Okul yöneticisi, vizyoner öğrenmeyi, öğretmene anlatabilmelidir. Lider okulda uygulayacağı vizyonu öğretmenlere benimsetebilmelidir. Okul yöneticisinin vizyoner öğrenmeyi, okulda etkili şekilde uygulayabilmesi için bu konuda yetenek ve becerisinin iyi derecede olması gerekebilir. Okul yöneticisi uygulayacağı vizyonu ve gelecek planlarını öğretmenleri ile paylaşabilmelidir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; okulda yönetici vizyoner liderlik özellikleri göstermeli ve yeniliklere karşı değişim ajanlığı yapmalıdır (Şen, 2019). Örgüt içinde paylaşılan bir vizyon varsa örgüt çalışanları bunun kendi istedikleri üzerine kabul etmektedir (Özen, 2002). Okul yöneticisi paylaşılan vizyonu çalışanlarına ve okul çevresine açıklamalıdır (Erçetin, 2000).

Öğrenen örgütün *vizyoner öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Vizyoner öğrenme, okulun eğitim öğretim programları üzerinde etkilidir. Eğitim öğretim programları ile gelecek neslin neler öğrenmesi gerektiği, eğitim planı, eğitimin yönü ve hedefi belirlenmektedir. Öğrencilerde gelecek çağın öğrenmelerini içinde bulundukları dönemdeki öğrenmelerden öğrenmektedir. Bu yüzden vizyoner öğrenme ile eğitim öğretim programlarının gelecek hedefi birbiri ile yakından ilişkilidir diyebiliriz. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; okullar, öğrenciler olduğu sürece varlıklarını sürdürecektir. Okulların hedefi ise öğrenci yetiştirmektir. Vizyoner öğrenmede amaç ve hedefler önemlidir (Taymaz, 2011). Öğrencilerin geleceklerini planlamaları için olaylar arasında ilişki kurup, mantık yürütmeyi bilmelidir. Öğrencinin olaylar ve durumlar arasında tutarlı ilişkiler kurup, bağlatılar kurmayı öğrenmesi gerekir (Aydın, 2000). Böylece öğrenci geleceği görebilecek ve vizyonu ona göre şekillendirecektir diyebiliriz.

Öğrenen örgütün *vizyoner öğrenme alt boyutu* ile etkili okulun *okul çevresi ve veliler alt boyutu* arasında *pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki* bulgulanmıştır. Vizyoner öğrenme, etkili okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci ile etkili okul toplamı üzerinde yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Burada öğrenci ve veli alt boyutları

arasındaki ilişkinin orta düzeyde olmasında vizyoner öğrenme düzeylerinin çok yüksek olmamasından kaynaklanabilir. Örgütlerin yeniliğe çok açık olamaması, ortak bir vizyona sahip olamama, örgütte kalıp düşüncelerin tartışılmaması orta düzeyde ilişkiyi yaratmış olabilir. Okulun iç ve dış paydaşlarının kararlara katılmada isteksiz olması, okulla irtibat halinde fazla olunmaması, velilerin okul idaresi ve öğretmenlerle etkili iletişim içinde olmamaları da bu durum için geçerlidir denilebilir. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; okullarında kendilerine göre bir çevresi bulunmaktadır. Açık sistemin parçası olan okulların içinde bulundukları çevre ile iletişim halinde bulunmaları gerektiği söylenebilir. Akademik açıdan başarısı yüksek okul ve öğrenci sonuçları için veli desteği önemlidir (Smith, 1994). Okul çevreden gelen görüşlere açık olmalıdır. Aileler okulda yöneticiye ve öğretmenlere ulaşabilme imkanı bulmalıdır. Velilerin görüşleri alınmalı ve kararlara katılımı sağlanmalıdır (Şişman ve Turan, 2005). Örgütlerin öğrenmesi ve yeniliklere uyum sağlaması ile vizyoner öğrenmenin sağlanması için gerekli desteğin yönetici tarafından verilmesi önemlidir (Arıkan, 1999).

Öğrenen örgüt ile etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci alt boyutu ile etkili okul toplamı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulgulanmıştır. Öğrenen örgütün *öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki* tespit edilmiştir. Öğrenen örgütün alt boyutları ile etkili okulun alt boyut karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu alt boyutlar hakkında gerekli görüşler belirtilmiştir. Burada öğrenen örgüt toplamı ve alt boyutları, etkili okulun toplamı ve alt boyutları üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenen örgüte yönelik öğretmen algıları arttıkça etkili okul toplamı ve belirtilen alt boyutları üzerinde yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Öğrenen örgüte yönelik öğretmen algılarında biraz azalma olduğunda etkili okulun belirtilen alt boyutlarında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Orta düzeyde ilişkinin olduğu, öğrenciler, okul çevresi ve veliler alt boyut karşılaştırmalarında neden yüksek düzeyde ilişkinin olmadığı yönünde gerekli tartışma ve desteklenen görüşler açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde “*Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerine ilişkin algıları onların öğrenen örgüt ile etkili okula ilişkin algılarını ne ölçüde yordamaktadır?*” olarak belirtilen alt probleme yönelik edinilen bulgular verilmiş olup sonuçların tartışılması için alanyazında bulunan ilgili çalışmalarla desteklenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının, okullarının öğrenen örgüt algılarını olumlu ve anlamlı şekilde etkilemiş olup, öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları, öğrenen örgüt algılarının %67’sini açıklamıştır. Sonuç olarak öğretmenler, okulların öğrenen örgüt olabilmesi için sürdürülebilir liderlik

özelliklerinin yöneticilerde olması gerektiğini isteyebilirler. Araştırman bulgusunu destekleyen Dağdeviren-Ertaş (2020) araştırmasına göre sürdürülebilir liderliğin “insan kaynağının geliştirilmesi” ve “stratejik dağıtım” alt boyutları, öğrenen örgütün anlamlı yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Fakat araştırma bulgusuna ters düşen bulgu ise “derin öğrenme”, “çevresel sosyal sorumluluk” alt boyutları, öğrenen örgütün anlamlı yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi değişkenlerine göre regresyon analizi sonucunda sürdürülebilir liderliğin, örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilediği saptanmıştır (Çiçeklioğlu, 2023). Sürdürülebilir liderliğin, örgütsel öğrenme üzerinde pozitif yönde ve anlamlı şekilde desteklediği tespit edilmiştir (Iqbal ve Ahmad, 2020). Sonuç olarak yapılan bu araştırmalar sonucu sürdürülebilir liderliğin, öğrenen örgütün yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğe ilişkin algılarının, okullarında etkili okul algılarını olumlu ve anlamlı şekilde etkilemiş olup, öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algıları, etkili okul algılarının %61’ini açıklamıştır. Sonuç olarak öğretmenler, yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerini uygulamada yardımcı olursa, okullar hem öğrenen hem de etkili okul olabilirler. Araştırmanın bulgusunu destekleyen görüşler ise; sürdürülebilir liderliği, algılanan okul etkililiğiyle olan ilişkiyi anlamlı şekilde yordamaktadır. Fakat farklı liderlik türleri ve etkili okul arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da rastlanılmıştır. Genel olarak liderliğin etkili okul üzerinde etkisi olup, anlamlı şekilde yordadığına dair bulgular belirlenmiştir. Öğretim liderliği ile etkili okul arasında (Eren, 2020), okul liderliği ve etkili okul arasında (Abdurrezzak, 2015), etik liderlik ve etkili okul arasında (Cerit ve Yıldırım, 2017), liderlik stilleri (demokratik, otokratik, serbestlik tanıyan ve sosyal cesaretlendirici liderlik) ile etkili okul arasında (Tatlah ve Iqbal, 2012), okul liderliği ve etkili okul arasında (Herrera, 2010) anlamlı ilişki belirlenip, anlamlı şekilde yordadığına dair çalışmalar tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularına bağlı kalarak, edinilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma ortaokullarda yapılmıştır. Bu araştırma konusu ile Türkiye’nin farklı şehirlerinde de araştırma yapılabilir. Araştırma özel okullarda farklı okul kademelerinde de yapılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkiye geneline göre değerlendirilebilir.

2. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. *Öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgüt ve etkili okula* ilişkin algıları ilçe kademelerine ve hizmet bölgelerine (ilçe/okul) göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların neler olduğunu tespit edebilmek

için nitel araştırma yöntemi ile de araştırmalar yapılabilir. Nicel araştırmayla yürütülen çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi için desteklenebilir. Ayrıca görüşmeler sadece öğretmenlerle kısıtlı kalmayabilir. Gerekirse öğrenci, veli ve okul çevresinin de görüşleri alınabilir.

3. Sürdürülebilir liderliğin, *ekonomik sürdürülebilirlik* alt boyutu, diğer alt boyutlara göre biraz daha düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeyin ortalama değerinin yükseltilmesine yönelik neler yapılabilir diye yöneticinin ekonomik sürdürülebilirliğine yönelik eksik yönleri tespit edilebilir. Araştırma başka şehirlerin okul kademelerinde ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde de yapılarak okul yöneticileri ile görüşülüp, onların kullarında da ekonomik sürdürülebilirliğin durumu hakkında görüşler alınabilir.

4. Öğretmenlerin *yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mesleki kariyer* değişkenlerine göre sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okula ilişkin algılarında benzerlik saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre bu değişkenlere göre aynı sonuçlar; 20-35 yaş öğretmen algıları diğer yaş gruplarına göre, erkek öğretmen algıları kadın öğretmenlere göre, 1-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen diğer mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarına göre, mesleki kariyer açısından öğretmenler grubu diğer mesleki kariyere sahip öğretmen algılarına göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgüt ve etkili okula göre "*yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mesleki kariyer*" değişkenleri açısından bu sonuçların ortak çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Bunun için araştırmada farklı aracı değişkenler kullanılarak da sonucun tekrardan gözden geçirilmesi önerilebilir. Burada öğrenen örgütün, sürdürülebilir liderlik ve etkili okul değişkenlerinden farklı olarak sadece cinsiyet değişkeni için anlamlı farklılık görülmemiştir. Üç ölçek için diğer belirtilen değişkenlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

5. *Öğrenen örgüt ölçeğinin* toplamı orta düzey olarak bulgulanmıştır. Okulların öğrenen örgüt olma konusunda daha başarılı olması için eksiklerin ve tamamlanması gereken yönlerinin tespit edilmesi gerekebilir. Okulda bulunan herkesin öğrenmeyi öğrenmesi ve takım halinde sürdürülebilir öğrenmeyi gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Bu okul yöneticisinin önderliği ile seminerler, hizmet-içi eğitimler ve kurslarla desteklenebilir. Belli bölgelerden belli okulların bu eğitimlerle geliştirilmesi sağlanabilir. Bunun sonucunda araştırmacının bu okullara giderek araştırmasını yapması önerilebilir. Okulun öğrenen örgüt düzeyinin ne oranda arttığı incelenebilir.

6. Araştırmanın bulgularına göre etkili okul ölçeğinin "*öğrenciler, okul çevresi ve veliler*" alt boyutları diğer alt boyutlara göre ortalama puan değerleri daha düşük olarak

tespit edilmiştir. Araştırmacı anketlerin uygulamasını öğretmenlerin yanında gerekirse müdür, öğrenci, veli, ve okul çevresi ile de yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara ve Politika Yapıcılara Öneriler

1. Öğretmenlerin “*sosyal sürdürülebilirlik*” alt boyut algıları sürdürülebilir lideğin diğer alt boyutlarına göre daha düşük ortalama da saptanmıştır. Okul müdürlerinin okulda yeni görev alan paydaşlarının okula uyum sağlamalarına, bu duruma yönelik oryantasyon çalışmalarında bulunmaları sağlanabilir. Okul, çalışanlarının görüşlerine ve dileklerine daha fazla önem verebilir. Bu konuda politika yapıcılarla görüşmeler yapılarak, gerekli desteğin alınması sağlanabilir.

2. Öğretmenlerin “*yenilikçi öğrenme*” alt boyut algıları öğrenen örgüt ölçeğinin diğer alt boyutlarına göre daha düşük ortalama da olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin okulda yapılması gereken yenilikleri takip etmesi, öğrenme ortamlarının yaratılması, sınırları zorlayıcı yeniliklerin uygulanması için kaynak temininde bulunulması, politika yapıcılardan, özel işletmelerden ve sivil toplum örgütlerinden maddi kaynak desteği alması sağlanabilir. Yenilikçi öğrenme için öğretmenlerin, öğrencilerin, okul çevresi ve velilerin bilinçlendirilmesine yönelik belli eğitim programları hazırlanabilir.

3. Öğretmenlerin, etkili okul ölçeğinin, “*öğretmenler*” alt boyutuna göre algıları diğer alt boyutlara göre daha düşük ortalama da olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları için destek vermesi gerekebilir. Hizmet-içi eğitim ile eksikliklerin giderilmesi yanında öğretmen gereksinimlerine yönelik hazırlanan özel bir program ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilir.

4. Öğretmen algıları sonucu “*kültürel sürdürülebilirlik*” alt boyutu ile “*öğrenen örgütün toplamı*” ve alt boyut karşılaştırması sonucu diğer alt boyut ve toplam karşılaştırmalarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilirlik için öğrenen örgüt olma bilincinin okulda tüm paydaşlara yerleştirilmesi, öğrenmenin de bir örgüt kültürü olduğu düşüncesinin verilmesi sağlanabilir.

5. Öğretmen algıları sonucu “*kültürel sürdürülebilirlik*” alt boyutu ile “*etkili okul toplamı*” ve alt boyut karşılaştırması sonucu diğer alt boyut ve toplam karşılaştırmalarına göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kültürel sürdürülebilirlikleri için okulda etkili kültürü, etkili okul olmayı, etkili öğretmen, etkili öğrenci, etkili yönetici ve etkili veli olmanın nasıl sağlanacağı öğretiler. Bunun için öğretmenin mesleki gelişimi, öğrenci farklılıklarına göre her öğrencinin öğrenmesi, veli katılımının okul ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin önemi sağlanabilir. Okul müdürünün bunları gerçekleştirebilmesi için belli programlar hazırlanarak, okulun etkili okul olmasında kültürel sürdürülebilirliği sağlanabilir.

6. Öğretmen algılarına göre “öğrenen örgüt ve etkili okul” karşılaştırması sonucu etkili okulun “öğretmen, okul çevresi ve veliler” alt boyutları, “öğrenen örgüt toplamı ve alt boyut karşılaştırmalarının hepsindedaha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürünün, okula rehberlik etmesi, okulun öğrenen örgüt ve etkili okul olmasını sağlaması için diğer güçlerden de destek alması gerekebilir. Öğrenci, okul çevresi ve veli profilleri daha detaylı araştırılabilir. Okulun bulunduğu çevredeki veli profili ve eğitime verilen önemi araştırılabilir. Öğrenci ve velileri okula çekmek ve bilinçlendirilmeleri için seminerler ve toplantılar düzenlemek gerebilir. Okulun maddi ve manevi gücünün yetmediği durumlarda yükseköğretim kurumlarından, sivil toplum örgütlerinden, özel şirketlerden ve daha iyi durumda olan okullardan destek alınabilir.

7. Milli Eğitim Bakanlığı, politika yapıcılarla işbirliğinde bulunup, sürdürülebilirliğin ve sürdürülebilir liderliğin ne olduğu hakkında okul paydaşları ve okul çevresine eğitimler verilebilir. Fakat verilen bu eğitimlerin gerçek hayata uyarlanabilir olması ve okullarda uygulamaya geçilmesi sağlanabilir.

8. Okullarda öğrenen örgüt olma bilincinin yerleştirilmesi gerekebilir. Tüm okulu oluşturan bireylerin önce bireysel anlamda öğrenmeyi öğrenmesi sonra da takım halinde, işbirliği içinde öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanabilir. Burada yükseköğretim kurumları, politika yapıcılar ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın işbirliği içinde yol almaları önerilebilir.

9. Etkili okul olmanın aktif bir şekilde sağlanması için hiçbir bölgesel farklılık gözetmeden her bölge ve her düzeydeki okullar için eşit şekilde eğitim imkanları sunulabilir. Her okulun aynı teknolojiye ve kaynak yeterliliğine sahip olması önerilebilir. Öğrencilere eğitimden faydalanmaları için eğitim fırsatlarından eşit şekilde yararlanma imkanı sunulabilir.

10. Okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderliklerini sürdürebilmeleri için yenilik ve değişimlerin takip edilmesi sağlanabilir. Yöneticilerin, sürdürülebilir liderliği daha iyi uygulaması için hizmet-içi eğitimlerin amaca uygun şekilde verilmesi gerekli olabilir. Bunun sonucunda ise sürdürülebilir liderliğin ve sürdürülebilir eğitimin kalıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdul Rahim, M. H. , Mohd Hamzah, M. I. ve Aida Hanim, A.H. (2023). Sustainable leadershippractices among schools principals and their relationship with teachercommitment in Malaysia rural school. *Journal of Social Sciences and Humanities* 20 (4), 129-140. DOI: <https://doi.org/10.17576/ebangi.2023.2004.11>.
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Abdurrezzak, S., ve Uğurlu, C.T. (2019). Etkili okul ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 69-82. DOI: 10.17679/inuefd.358588.
- Açıkgöz, K. (2000). Demokratik eğitim yöntemleri. *Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: D.P.T. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Raporu hazırlık çalışmaları.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2012). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R. ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 101-114.
- Adams, M., Thornton, B. ve Sepehri, M. (2013). The impact of the pursuit of sustainability on the financial performance of teh firm. *Journal of Sustainability and Green Business*, 1 (1), 1-14.
- Ahmad, R. E. (2016). *Ethics as a major element of sustainability in educational leadership across finnish education* [Unpublished master dissertation]. Deparment of Education University of Jyvaskyla.
- Ak, M. (2018). Kamu kurum ve kuruluşlarında örgütsel etkililik sorunu: Teorik bir değerlendirme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 1083-1091.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Akçay-Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt ve etkilerine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Akgül, U. (2010). Sürdürülebilir kalkınma: Uygulamalı antropolojinin eylem alanı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafyası Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 1 (2), 49-65.
- Akgün, A. E., Keskin, H. ve Günsel, A. (2009). *Bilgi yönetimi ve öğrenen örgütler*. Eflatun Yayınevi.
- Akgündüz, H. (1997). *Klasik dönem Osmanlı medrese sistemi*. Ulusal Yayınları.
- Akhtar, N. ve Khan, R. A. (2011). Explaining the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2 (9), 257-270.
- Akkuş, A. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Aksakal- Yavuz, N. (2022). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının proaktif çalışma davranışı üzerindeki etkisi ve öğrenen örgüt Algılarının aracı rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Aksoy, Y. (2019). 21. Yüzyılda sürdürülebilirlik: Sosyal bilimlere dayalı perspektifler (E. Ayrancı, Edt.). içinde *kurumsal sürdürülebilirlik ve örgüt kültürü*. Network for business sustainability.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aksu, A. (2009). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 99-116.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Aksu-Bilgin, M. (2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toptan kalite yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Akşit, T. (2006). *A comparative case study on school effectiveness characteristics two private high school in Ankara* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. Y. (2005). Bilgi çağında bilginin yönetimi (C. C. Aktan, İ. Y. Vural, Edt.) içinde *bilgi çağında bilginin yönetimi*. Çizgi Kitabevi.
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. Y. (2009). *Bilgi yönetimi süreci*. <https://www.canaktan.org/yeni-trendler/bilgi-yonetimi/sureci.htm>. Erişim tarihi: 23.10.2023.
- Akyol, E. M., Nişancı, Z. N. ve Özmutaf, N. M. (2013). Takım çalışmalarında dönüşümcü liderlik özellikleri, davranışları ve motivasyon: Kozmetik sektöründe ampirik bir yaklaşım. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4 (9), 105-118.
- Akgedik, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.

- Al Ani, M. K. ve Hussein, M. A. (2018). Enhancing economic sustainability: An empirical study in banking and finance sector in Oman. *IUP Journal of Accounting Research and Audit Practices; Hyderabad*, 17 (2), 51-61.
- Alemdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Al-Ahbab, N. M. N. M. (2016). *Towards learning effective secondary schools in Abu Dubai, UAE: Stakeholders' perceptions* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Glasgow.
- Al-Heizan, M. O. (2023). Learning organizations in Saudi Universities: Implications for occupational therapy education. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 18 (2), 366-370.
- Altman, Y. ve Iles, P. (1998). Learning leadership teams: Corporate learning and organizational change. *Journal of Management Development*, 17 (1), 44-45.
- Altuğ, D. (1997). *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme* (DM. Çoruh, Edt.). Haberal Eğitim Vakfı.
- Altunay, N. (2022). *Halkeğitim merkezi müdürülerinin liderlik davranışları ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altunoğlu, B. K. (2013). *Sağlık bilimleri enstitüsünün örgütsel etkililik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Al-Zawahreh, A., Khasawneh, S. ve Al-Jaradat, M. (2019). Green management practices in higher education: The status of sustainable leadership. *Tertiary Educational and Management*, 25, 53-63.
- Ambon, J., Alias, B.S. ve Mansor, A.N. (2025). Curcid leadership competencies of school heads in effective school management: A comprehensive systematic review. *Journal of Education and Learning*, 19, (3), 1216-1224. DOI: 10.11591/edulearn.V19i3.22012.
- Aminuddin, Y. (1998). The relationship between transformational leadership behaviors of athletic directors and coaches' job satisfaction. *Physical Educator*, 55 (5).
- Angus-Leppan, T., Benn, S. ve Young, L. (2010). A Sensemaking approach to trade-offs and synergies between human and ecological elements of corporate sustainability. *Business Strategy and the Environment*, 19 (4), 230-244.
- Apa Style (7th Edition) (2019).
https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/index.html.

- Apaydın, Ç. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenen örgütler konusunda yöneticilerin ve mesleki ve kültür dersi öğretmenlerinin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Artantaş, E. (2020). Öğrenen örgüt ve iş tatmini ilişkisinin incelenmesi: Sağlık Bakanlığı örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, 6 (71), 4514-4526.
- Argote, L. (2005). Reflection on two view of managing learning and knowledge in organizations. *Journal of Management Inquiry*, 1 (14), 45.
- Armani, A.B., Petrini, M. ve Santos, A. C. (2020). What are the attributes of sustainable leadership? *Revista Brasileira de Gestao de Negocios* 22 (4), 820-835.
- Armstrong, A. ve Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: Organization learning mecnisms. *The learning organization*, 10 (2), 74-82.
- Arovc, A. (2018). *Sürdürülebilir liderlik uygulamaları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Arslan, R. ve Demirci, K. (2015). Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve kamu kurumunda bir uygulama. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 26.
- Arslanbaş, H. T. ve Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal Academic Social Science Studies*, 26, 181-193.
- Arıkan, S. (1999). Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 17-34.
- Artantaş, E. (2019). *Kamu çalışanlarının öğrenen örgüt algılarının iş tatmini ve örgütsel güven algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Sağlık Bakanlığı Örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Arygyris, C. ve Schön, D. A. (1978). *Organizational learning II: Theory, method and practice readin*. MA: Addison-Wesley.
- Arygyris, C. ve Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: Theory, method and practice reading*. MA: Addison-Wesley. ISBN: 0-201-62983-6.
- Arygyris, C. ve Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice reading*. MA: Addison-Wesley. ISBN: 0-201-62983-6.
- Asif, M. H. ve Bhutta, N. A., Khan, S. N. ve Asad, M. (2021) Leadership behavior and sustainable leadership among higher educational institutons of Pakistan. *Sustainable Leadershipn and Academic Excellence International Conference (SLAE)*. DOI:10.1109/SLAE54202.2021.9788081.

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 119-135.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Atak, M. (2011). Örgütsel bilginin yönetimi ve öğrenen organizasyon yazınındaki yeri. *İş, güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13 (2), 155-176.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi, temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. Türkmen Kitabevi.
- Atkinson, G. (2000). Measuring corporate sustainability. *Journal of environmental planning and management*, 43 (2), 235-252.
- Aung, P. N. ve Hallinger, P. (2022). The intellectual structure of the literature on sustainability leadership in higher education: An author co-citation analysis. *International Journal of Educational Management*, 36 (85), 784-799.
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and search or effectiveness. *Educational Leadership*, 37 (1), 10-14.
- Avery, G. C. ve Bengsteiner, H. (2010). *Honeybess and locusts: The business case for sustainable leadership*. Sdney, Australia: Allen and Unwin.
- Avery, G. C. ve Bengsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy and Leadership*, 39 (3), 5-15.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, E., Orhan, F., Naldöken, Ü., Beylik, M. ve Aksoy, K. (2011). Sağlık kurumlarında örgütsel öğrenme kapasitesi. Bir kamu hastanesi örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (2), 191-213.
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 77-99.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturan okul kültürü ile okulların etkili okul arasındaki ilişki* (Erzurum ili örneği) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-25.

- Ayoğlu, A. N. (2023). *Öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi etkileşiminde entelektüel sermayenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Nobel Yayıncılık.
- Azizi, L. (2023). Which leadership processes encourage sustainable transitions within universities?. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24 (81), 46-68.
- Badshah, S. (2012). Historical study of leadership theories. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 1 (1)-49.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma). *2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: MÜ. Atatürk Eğitim Fakültesi .
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları. Başakşehir örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bal, F. (2025). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunları ile etkili okul arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama*. Erek Ofset Matbaası.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama*. Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama*. Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, A. (1998). *Ekip çalışmasına kimler yatkın*. Hürriyet İnsan Kaynakları .
- Bancar, A. (2016). *Örgüt DNA’sı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Baráth, T. (2015). Learning organization as a tool for better and more effective schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494-1502.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barnard, C. I. (1948). *Organization and management*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barnard, C. I. (1995). *Organization and management*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in education and teaching international*, 38 (4), 354-363.
- Bartol, K. M. ve Martin, D. C. (1998). *Management*. Boston: Mc Graw-Hill Inc.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyonde expectations*. New York: The Free Press.
- Basım, N., Şeşen, H. ve Meydan, C. H. (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara SBF Dergisi*, 64 (03), 027-044.
- Basten, D. ve Haaman, T. (2018). Approaches for organizational learning: A literature review. *SAGE Open*, 8 (3), 21582440187. <https://doi.org/10.1177/2158244018794224>.
- Başak, S. M. (2019). *Bilişim işletmelerinin öğrenen örgütlere dönüşmesinde büyük verinin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Başak, Z. S. (2021). *Örgütsel hafıza ve öğrenen örgütlerin adaptasyon ve firma performansı ötkisinde Örgütsel çift yönlülüğün rracı Rolü: Bilişim ve Teknoloji Sektöründe Bir Araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Başköy, K. (2025). *Okul müdürlerinin etkili okul liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve taşımali eğitim yapan ilköğretim okulu yöneticisi, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baştepe, T. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Battal, Ş. (2022). *Stratejik plan uygulamalarının etkili okul bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Battal, F. ve Yılmaz, Ş. (2025). Sürdürülebilir liderlik ve yeşil yönetim üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik nitel bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 26 (1), 458-482. DOI: <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1554685>.
- Batten, J. D. (1989). *Tough minded leadership*. New York: American Management Association.
- Baumgartner, R. J. (2014). Managing corporate sustainability and CSR: A conceptual framework combining values, strategies and instruments contributing to sustainable development. *Corporate Social Responsibility and Enviromental Management*, 21, 258-271.

- Baumgartner, S. ve Quass, M. F. (2010). What is sustainability economics? *Ecological Economics*, 69, 445-450. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.11.019>.
- Baydar, F. (2021). *Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Baykal, A. C. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 1-17.
- Bayrak, S. ve Mohan, Y. (2001). Erkek yöneticilerinin çalışma yaşamı ve liderlik davranışları açısından kadın yöneticileri algılama tarzları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34 (2), 89-114.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2003). Transforming hotels into learning organizations: A new strategy for going. *Tourism Management*, 24, 149.
- Becker, S. W. ve Neuhauser, D. (1975). *The effectient organization*. New York. Elsevier.
- Bellibaş, M. S. (2022). *Sürdürülebilir okul gelişimi ve liderlik*. <https://www.researchgate.net/publication/364255255>.
- Bertels, S., Papania, L. ve Papania, D. (2010). *Embedding sustainability in organizational culture. A Systematic review of the body of knowledge*. Network for Business Sustainability.
- Bertocci, D. I. (2009). *Leadership in organizations: There is a difference between leaders and managers*. University press of America.
- Benmira, S. ve Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*, 5, 3-5.
- Bennet, R. (1994). *Organizational behavior*. London: Pitman Publishing.
- Beşir, F. H. (2019). *Örgütsel değerlerin okul etkililiğine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Beşoluk, Ş., Gündüz, H. B. ve Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 521-544.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailenin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 75-90.
- Bıçakçı, A. B. (2012). Sürdürülebilirlik yönetiminde halkla ilişkilerin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (1). ISSN: 1309-8012 (Online).
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınma. *Joournal of International Social Research* 10 (49), 559-569.

- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bilir, B. ve Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 241-260.
- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Black, W. A. (2004). The quest for sustainable. Healthy communities. *Australian Journal of Enviromental Education*, 20 (1), 33-44.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bolu ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bolat, T., Bolat, O. İ., Seymen, O. A. ve Erdem, B. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Detay Yayıncılık.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. ve Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks: Edited version of a report for chase consulting and the management standarts centre. *Exeter: Centre for leadership studies. University of exeter centre for leadership studies*, 1-44.
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods*. New Jersey: Pearson.
- Bosker, R. J. ve Scheerens, J. (1990). Issues in the interpretation of the result of school effectiveness reasarch (Developments in school effectiveness reasarch). *Internetal Journal of Educational Reasarch*, 4, 741-751.
- Bosworth, K., Ford, L. ve Hernandez, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of School Health*, 81(4), 194-201.
- Bozan, H. (2020). *Özel okul yöneticilerinin okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2003). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar. C. Elmalı ve K. Demir (Ed.) içinde *Öğrenen Örgütler* (43-61). Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, B. E. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi müdürlerinin inovasyon yeterlikleri ile okulların yenilikçi düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.

- Bozoğlu, O. ve Cigirim, E. (2022). Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir üniversiteler. *Socrates Journal of Interdisciplinary social studies*, 18, 146-158. DOI:<https://dio.org/10.51293/socrates.273>.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). Rota Yayınları.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of staff development*, 24 (1), 10-16.
- Braham, B. J. (1995). *Creating a learning organization, promoting excellence through education. A crisp fifty minute series book*. Boston MA: Thomson Place.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. Rota Yayınları.
- Bray, M. (1991). Centralization versus decentralization in educational administration: Regional Issues, *Educational Policy*, 5 (4), 371-385. ISSN:0895-9048,AN:9706171861.
- Bridge, B.(2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. Beyaz Yayınları.
- Britton, B. (2002). *Learning for change: principles and practices of learning organizations*. <https://www.alnap.org/help-library/learning-for-change-principles-and-practices-of-learning-organizations>. Erişim tarihi: 24.10.2023.
- Brix, J. ve Anand, A. (2021). The learning organization and organizational learning in the public sector: A review and research agenda. *Research Gate the Learning Organization*, 29 (2), 129-156. DOI: 10.1109/TLO-05-2021-0061.
- Brookover, W. B. ve Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Education , Institute for research on teaching.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413. <https://doi.org/10.1037/0003i066X.52.4.399>.
- Brown, L. I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Brown, M. E. ve Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17, 595-616.
- Browne-Ferrigno, T., Allen, L. W., Maynard, B., Jackson, J. ve Stalton, N. (2006). Fullan's sustainability elements as a framework to assess the lasting impact of systemic leadership development effort. *Education Leadership Review*, 7 (2), 97-119.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Report of the World Commission on Environment and Development*. Geneva, UN-Dokument. A742/427. <http://www.un-documents.net/ocf.htm>.

- Bryk, A.S., Allensworth, E., Easton, J. Q., Sebrin, P. B. ve Luppescu, S. (2010). Organizing school for improvement . *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bui, H. (2010). *Creating learning organizations in higher education. Antecedents, moderators and outcomes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Bui, H. ve Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17 (3), 208-227.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları (N. Güçlü ve S. Koşar, Edt.). İçinde *eğitim yönetiminde liderlik*. Teori, araştırma ve uygulama. Pegem Akademi.
- Burawat, P. (2019). The relationship among transformational leadership, sustainable leadership, lean manufacturing and sustainability performance and sustainability performance in That SMES manufacturing industry. *International Journal of Quality and Reliability Management* 36 (1), 1014-1036. DOI: 10.1108/IJQRM-09-2017-0178.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabezas, H. ve Diwekar, U. (2012). *Sustainability: Multidisciplinary perspectives* (Cabezas, H., Diwekar, U. M., Edt.). Bethem Science: Sharjah.
- Cagnin, C. H., Loveridge, D. ve Butler, J. (2005). Business sustainability maturtiy model. *Business strategy and the environment conference*. Devanshire-Hall, University of Leeds, UK.
- Caldwell. B. (2005). The structure and funding of the school system: Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education. *Australian Economic Review*, 38, 1-27.
- Calvert, G., Sandra, M. ve Marshal, L. (1994). Grasping the learning organization. *Training and Development*, 48 (6), 39-43.

- Cambridge Institute for Sustainability Leadership (2023). <https://www.cist.com.ac.uk/executive-education/open-programmes/about-our-open-programmer/what-is-sustainability-leadership>.
- Cameron, K.S. ve Whetten, D. A. (1983). *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*. Academic press USA: Academic Press.
- Can, D. (2023). *İnteraktif (etkileşimli) öğrenme*. Erişim adresi: <https://okursam.com/interaktif-etkilesimli-ogrenme/>.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Cann, A., Watson, A. J. ve Bridgewater, E. A. (2014). Assessing humor at work: The humor climate questionnaire. *Humor: International Journal of Humor Reserach*, 27 (2), 307-323. DOI: 10.1515/humor-2014-0019.
- Cannon, M. (2011). Do leaders really need to be tired? A sustainable view of leadership development and the vital leader. *Industrial and commercial raining*, 43 (5), 307-313. DOI: 10.1108/1987511111145907.
- Cangelosi, V. E. ve Dill, W. R. (1965). Organizational learningÇ Observation towards a theory. *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 175-203.
- Carrasco, A. ve Martin, E. S. (2012). Vaucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision-making. *Estudies de Economia*, 39 (2), 123-141.
- Carayannis, E. ve Alexander, J. (2002). Is technological learning a firm core competence, when, how and why? A longitudinal, multi-industry study of firm technologicsl learning and market performance. *Technovation*, 22(10), 625-643.
- Casserley, T. ve Critchley, B. (2010). A new paradim of leadership development. *Industrial and Commercial Training*, 42 (1), 287-295.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 77-87. Erişim adresi: <https://efdergi.hacettepe.edu/yonetim/icerik/makaleler/1009-published.pdf>.
- Centra, J.A. ve Potter, D.A. (1980). School and teacher effects: An international model. *Review of Educational Research*, 50(2), 273-291.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi toplumunda ilköğretim okulu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6 (3), 902-914. DOI: 10.14686/buefad.312406.
- Chapin, E.S., Torn, M.S. ve Tateno, M. (1996). Principles of ecosystem sustainability. *American Naturalist*, 148(6), 1016-1037.
- Chateiner, E., Verstegen, J., Biemans, H, Mulder, M. (2008). *Towards a competence profile for inter-organizational learning in open innovation teams*.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501606.pdf>. Erişim tarihi: 19.11.2023.
- Cheng, E. C. K. (2015). *Knowledge management for school education*. Springer Singapore Heidelberg New York Dordrecht London. ISSN: 2211-1921. DOI: 10.1007/978-981-287-233-3.
- Cheng, K. ve Wong, K. (1996). School effectiveness in east Asia. *Journal of Educational Administration*, 34 (5), 32-49.
- Cheng, Y. C. (1996). A school based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 35-61.
- Chi Tseng, C. (2010). *The effects of learning organization practices on organizational commitment and effectiveness for small and medium-sized enterprises in Taiwan* [Published doctoral dissertation]. University of Minnesota, Minneapolis.
- Clifford, M. (1984). *Psikolojiye giriş*, (H. Arıcı ve diğerleri, Çev.). Psikoloji Bölümü Yayını.
- Craig, L. (2001). *Primary school size and its relationship to school effectiveness: An exploration of optimal size for primary schools* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Kent at Canterbury.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Crew, D. E. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. *SAM Advanced Management Journal*, 15-21.
- Crossan, M. M., Lare, H. W. ve White, R. E. (1999). An organizationaş learning framework: From initution to institution . *Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Coblentz, J. B. (2002). Organizational sustainability: the three aspect that matter. *ERNWACA's first strategy session*, Dakar.
- Cohen, M. (1983). Instructional, management and social conditionsin effective schools (A. O. Webb and L.D. Webb. Eds.) in *school finance and school improvement*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Cohen, S. A., De Francia, K. L. ve Martinez, H. J. (2016). A positive vision of sustainability. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 6 (1), 231-238.

- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership. The teacher's perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9 (1), 2-17. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024112.pdf>.
- Colantonio, A. (2009). *Sustainability: A review and critique of traditional versus emerging themes and assesment methods*. UK: Oxford Brookes University.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, S., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld, R. ve York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Wahington, DC: Goverment Printing Office.
- Cooley, H. C. (1902). *Human natüre and the social order*. Cornell University Library.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Wemfeld, F.D.,.....York,R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare, US Goverment Printing Office.
- Conndly, M. ve James, C. (2024). Developing and proposing rational and valid principles for effective school governance in England. *Educational Management Administration and Leadership*, 52 (2), 417-434. DOI: 10.1177/17411432221077507 journals.sagepub.com/home/ema.
- Contanza, R., D'Arge, R., De Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., Limburg, K., Naeem, S., V. O'Neil, R., Paruelo, J., G. Raskin, R., Sutton, P., Van Den Belt, M. (1998). Special section: forum om valuation ofecosystem services the value of ecosystem services: putting the issues in perspective. *Ecological Economics*,387 (15), 253-260. DOI: 10.1016/S0921-8009(98)00020-2.
- Cotton, K. (2003). *Principals' and student achievement: What the research says*. Washington: ASCD.
- Costanza, R.,d'Arge, R., de Groot, R., Farberk, S., Grasso, M., Hannan, B., Limburg, K., Naeem, S., O'Neil, R. V., Paruelo, J., Raskin, R.G., Sutton, P. ve Van den Belt, M. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*,1(387), 253-260.
- Crew, D. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. *S.A.M.. Advanced Management Journal*, 75 (2), 15-21.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. Papatya Yayıncılık.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin alguları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 115-130.

- Çalışkan, S. ve Güçlü, M. (2014). Etkili okul çevre ilişkisinde ailenin katkısına ilişkin okulyöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 7(34), 750-759.
- Çalkavur, E. (2006). *Öğrenen organizasyon yolculuğu-bir başarı öyküsü*. Remzi Kitabevi.
- Çayak, S. (2018). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çayak, M. ve Çetin, S. (2018). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13 (11), 1561-1582.
- Çayak, S., ve Eskici, M. (2021). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between school principals' sustainable behaviors and diversity management skills. *Frontiers in psychology*, 12, 6272.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Çeliker, S. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile etkili okul arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Çeliten, M. (1999). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, M. ve Baş, Ş. (2021). Kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderlik. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (44). ISSN: 2528-9527.
- Çemrek, F. ve Bayra, H. N. (2013). Sürdürülebilir kalkınma skorunun hesaplanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 131-152.
- Çetin, K. ve Koçak, S. (2024). Dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 112-123. DOI:10.5281/zenodo.1327934.
- Çetin, M. ve Çayak, S. (2018). *Sürdürülebilir liderlik*. Nobel Yayıncılık.
- Çetin, M. ve Baydar, F. (2021). Öğrenen örgüt ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54 (54), 75-96. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.813670>.
- Çevik, Y. (2011). Müfredat laboratuvar okulları . *Uluslararası Entropoloji Dergisi*, 29. Erişim adresi: <https://www.egitisim.gen.tr/mufredat-laboratuvar-okullari/>.
- Çiçeklioğlu, H. (2022). *Sürdürülebilir liderlik*. Gazi Kitabevi.

- Çiçeklioğlu, H. (2023). Sürdürülebilir liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesi ve iş-aile çatışması üzerine etkileri: Bir alan araştırması. *Turizm Ekonomi ve İşletme Araştırma Dergisi*, 5 (1), 119-133.
- Çiftçi, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki etkili okul müdürü algıları (Eyüp ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 122-136.
- Daft, R. L. (2008). *New era of management*. Tomson South-Western.
- Daft, R. K. (2010). *Management*. USA: South-Western Cengage Learning.
- Daft, R. L. ve Steers, R. M. (1986). *Organizations a micro/ macro approach*. Glenview, IL: Scott, Fresman.
- Dahlgaard, J., Kristensen, K. ve Kanji, C. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Managenet*, 6 (5-6), 443-619.
- Dağ, Z. (2021). *Öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile etkili okula yönelik algıları arasındaki ilişkisini incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dağ, M. (2025). *Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dağhan, E. (2019). *Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Dağ-Yalnızlar, N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki (Tekirdağ ile Süleymanpaşa merkez ilçesi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dağdeviren-Ertaş, B. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dağdeviren-Ertaş, B. (2021). Okulda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin (SLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (2). ISSN: 1694-7215.
- Dağdeviren-Ertaş, B. ve Özdemir, M. (2021). Okullarda sürdürülebilir liderlik ölçeğinin (ÖSLÖ) geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (37), 91-117.

- Dalati, S., Raudeliūnienė, J., Davidavičienė, V. (2017). Sustainable leadership, organizational trust on job satisfaction: emperical evidence from higher educational institutions in Syria. *Business Management and Economics Engineering*, 15 (1), 14-27.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Davies, B. (2006). *Leading the strategically focused school: Success and sustainability*. London: Paul Chapman.
- Davies, B. (2007). *Developing sustainable leadership*. Sage: Paul Chapman Publishing.
- Dawn, M. K. (2017). *Organizational learning in the univesity: A case study of change in higher education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Glasgow.
- Dean, F. ve Brayman, C. (2004). Principals succesion and educational chenge. *Journal of Educational Administration*, 42 (4), 431-449.
- Debono, D. (2018). *Enhancing positive realtionship for effective leadership in maltese school* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Sheffield.
- Degenhardt, L. ve Duignan, P. (2010). *Dancing on a shifting carpet: Reinventing traditional schooling fort he 21st. Century*. Camberwell. VIC: ACER Press.
- De Matteis, F., Preite, D. ve Striani, F. (2017). Cultural sustainability: Some reflections on the financial role of the Italian local goverments. *Journal of Public Administration, Finance an Law*, 11 (10), 7-16.
- Demir, M. (2006). *Öğrenen örgüt kültürünün oluşturulması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Deniz Harp Okulu.
- Demirci, S. H. (2022). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak öğrenen örgüt profili ve örgüt kültürü* [Yayımlanmamış yüksek lisansn tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Demirbaş, F. ve Bostancı, A. (2020). Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (3), 1426-1439.
- Demirbilek, M. ve Çetin, M. (2021). Okul müdürlerinin sürdürülebilir yönetim davranışları. *International Journal of Management and Administration*, 5 (10), 1-36.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program ve geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (1997). *Etkin eğitim yöneticisi davranışları* [Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Denkçi-Akkaş, F. (2023). *Öğretmenlerin ilkokullarda sürdürülebilir eğitim liderliğine ilişkin algıları ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Denkçi-Akkaş, F. ve Aksu, A. (2022). Sürdürülebilir eğitim liderliği. Bir ölçek geliştirme çalışması. *Buca Eğitim Dergisi*, 54, 1480-1497.
- Dikmen, Ç. B. ve Toruk, F. (2015). Korunması gereken bir yerleşim Sadak Köyü: Salata antik kenti. *Geleneksel Türk Sanatları Dergisi*, 11, 12-35. <https://doi.org/10.34242/akmbaris/2019.65>.
- Dikmen, Ç. B. ve Toruk, F. (2017). Sosyo-kültürel sürdürülebilirlik kapsamında Gerede (Krateia) Hanlar Bölgesi'nin değerlendirilmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10 (2), 11-26.
- Dindar, A. M. (2001). Liderlik, liderlik tarzları ve bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Dingle, A. M. (1999). *How did a school improve?: A study of A North-Eastern comprehensive school* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Newcastle Upon Tyne.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. London: McGraw Hil Book Company.
- Dobbie, W., Roland, G. ve Fryer, Jr. (2013). Getting beneath the veil of effective school: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5 (4), 28-60.
- Dodson, C. K. (2005). *The relationship between school effectiveness and teachers' job satisfaction in North Mississippi school* [Unpublished doctoral dissertation]. Mississippi University.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organizational Studies*, 14 (3), 375-394.
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın işine cezbolması: Dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve duygunun etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2015). Öğrenen okulların tamamlayıcısı: Öğreten okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 318-336.
- Döş, T. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 267-280.
- Duignan, P. ve Cannon, H. (2011). *The power of many building sustainable collective leadership in schools*. Australia: Acer Press.
- Durante, D. G., Veloso, F. R., Machado, D. Q., Cabral, A. C. A. ve Santos, S. M. (2019). Organizational learning in practice-based studies approach: Review of scientific production. *Revista de Administraçao Mackenzie*, 20 (2). DOI: 10.1590/1678-6971/eRAMG190131.
- Dursun, B. (2023). *Etkili okul ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen motivasyonu ve öğretmen sınıf liderliği ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Dyllick, T. ve Hockerts, K. (2002). Beyond the business case for corporate sustainability. *Business Strategy and The Environment*, 11(2), 130-141.
- Eccles, R. G. ve Krsuz, M. (2010). *One report: Integrated reporting for sustainable strategy* (D. Tapscot, Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc.
- Eccles, R. G., Ioannou, I. ve Serafeim, G. (2012). *The impact of a corporate culture of sustainability on corporate behavior and performance*. NBER Workşng Paper No. 17950. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w17950.reVO.pdf. (Erişim tarihi: 01.10.2023).
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 3(1), 15-24.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40(3), 4-11.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Alfa Basım Yayın.
- Egri, C. P. ve Herman, S. (2000). Leadership in the North American environmental sector: Values, leadership styles, and contexts of environmebtal leadership and their organizations. *Academy of Management Journal*, 43 (4), 571-604.
- Eğriboyun, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları-Bolu ili* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ehnert, I., Harry, W. ve Zink, K. J. (2014). Sustainability and HRM. *In sustainability and human resource management*, 3-32.
- Eker, Y. (2008). *Turizm işletmelerinde rekabet stratejilerinin başarılarının arttırılmasında öğrenen örgüt rolü: Bir ulaştırma işletmesinde örnek olay çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Elegba, T. H. O. (2018). *Improving organizational learning in engineering* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Liverpool.
- Elliot, A. J. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. New York: Guilfond Press.
- Elliot, L., Ryon, M. ve Wyborn, C. (2018). Global patterns in conservation capacity development. *Biological Conservation*, 221, 261-269.
- ElMore, R. F. (1978). *Organizational model of social program implementation*. Public Policy.
- Elmacı, O. ve Sarıkoyuncu, E. S. (2019). Daha iyi bir geleceğin yol haritası olarak sürdürülebilirlik ve entegre raporlamada birleşik metodolojisinin geliştirilmesine

- yönelik model önerisi. *11. Uluslararası Çin'den Atriatik'e Sosyal Bilimler Kongresi*, 651-659.
- Ercan, F. (2023). Etkili okul; örgütsel yapı, okul yönetimi, etkin katılım (Y. Yavuz, Edt.) *etkili okul içinde*, s:45-71. Efe Akademi.
- Eraslan, L. (2004a). Liderlikte posr-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1).
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. Dönence Basım Yayıncılık.
- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürülerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayıncılığı.
- Eriksson, K. M. ve Lycke, L. (2025). May the force of lifelong learning be with you sustainable organizational learning in HEIs meeting competence needs in industry. *The Learning Organization*, 32 (81), 126-145.
- Eroğlu, İ. ve Eroğlu, I. (2019). Yeni dünya düzeninde öğrenen örgütler, değişim ve inovasyon yönetimi. *Bilişim Sistemleri ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 51-57. <https://dergipark.gov.tr/jismar>.
- Ertaş, B. D. (2020). *Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ertuğrul, H. (2010). *Örnek öğretmen*. Nesil Yayıncılık.
- Escrig, E. D. ve Broch, F. F. M. (2020). Leadership for sustainability: fostering organizational learning to achieve radical innovations. *European Journal of Innovation Management Emerald Publishing Ltd*: 1460-1060. DOI: 10.1108/EJIM-03-2021-0151.
- Farooq, M., Othman, A., Mardin, M. S. ve Ibrahim, M. B. (2017). Analysing the relationship between sustainable leadership, talent management and organization health as predictors of university transformation. *Journal of Positive Managenet*, 8 (1), 32-50.
- Faruk, A. ve Hoffman, A. (2012). Sustainability and leadership competencies for business leaders. https://www.bsr.org/reports/BSR_Sustainability_Leadership_Copetencies.pdf.
- Fedai, L. (2016). *Ortaöğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma özelliklerinin öğretmen ve yöneticilere göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Fedai, L. (2019). *Eğitimde öğrenen örgütler*. Gazi Kitabevi.

- Fenwick, T. (2016). İş yerinde öğrenme: Yeni eğilimler ve perspektifler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14 (56), 124-134.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme; kuramdan uygulamaya*. Morpa Kültür Yayınları.
- Ferdig, M.A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25- 35.
- Ferreria, C. C. M. G. ve Pulecio, D.L.G. (2012). *A case study of inhibitors for information flow in global product portfolio management* [Unpublished master dissertation]. Göteborg, Sweden, Chalmers University of Technology.
- Ferreira, J., Ryan, L. ve Tilbury, D. (2006). *Whole school approaches to sustainability: A review of models for Professional development in pre-service teacher education*. Canberra: Australian government department of the environment and heritage and the Australian research institute in education for sustainability (ARIES).
- Fidan, M. (2018). *Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Field, L. (2019). School as learning organizations: Hollow Rhetoric or Attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33 (5), 1106-1115.
- Fleishman, E. A. ve Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15 (2), 43-56.
- Fındıkçı, İ. (1996). Öğreten okuldan öğrenen okula. *Yeni Türkiye Dergisi*, 3 (7), Eğitim özel sayısı, m140-143.
- Fullan, M. (2002). Principals as leader in a culture of change. *Educational leadership*, 59 (8), 16-21.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Galpin, T. ve Whittington, J. L.(2012). Sustainability leadership: From strategy to results. *Journal of Business Strategy*, 33 (4), 40-48.
- Galpin, T., Whittington, J. L. ve Bell, G. (2015). Is your sustainability strategy sustainable? Creating a culture of sustainability. *Corporate Governance*, 15 (1), 1-17.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The learning organization*, 4 (1), 18-29.
- Garcia-Morales, V. J., Lopez-Marin, F. J. ve Llamas-Sanchez, R. (2006). Strategic factors and barriers for promoting educational organizational learning. Teaching and teacher education. *Faculty of Economics and Business*, 22 (4), 478-502.

- Garvare, R. ve Johansson, P. (2010). Management for sustainability- A stakeholder theory. *Total Quality Management*, 21 (7), 737-744.
- Garvin, D. A. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Harvard Business School Press.
- Gaziel, H. (1996). School effectiveness and effectiveness indicators: Parents' students, teachers', and principals' perspective. *International Review of Educational*, 42 (5), 475-494.
- Gerard, L., Mc Millian, J. ve D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial Commercial Training*, 49 (3), 116-126.
- Gerber, R. (1998). How do workers learn in their work? *The learning organization*, 5 (4), 168-175.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2000). *Essentials of managing organizational behavior*. Upper Saddle River. Prentice Hall.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ghani, M. F. A. (2013). Development of effective school model for Malaysian school. *International Journal of Academic Research Part B*, 5 (5), 131-142.
- Ghosh, K. ve Chatterjee, S. R. (2014). Global midset: Organizational consciousness, and sustainable leadership: The new path of corporate excellence. *AFBE Journal* 7 (2), 162-172.
- Gibson, J. L., Ivan cevich, J. M. ve Donnelly, Jr. J. H. (2000). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Boston: Irwin Mc Graw Hill.
- Gill, R. (2011). *Theory and practice of leadership*. Sage.
- Githuku, G. K., Kinyua, G. ve Muchemi, A. (2022). Learning organization culture and firm performance: A review of literature. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 10 (2), 38-50.
- Glos, K. ve Chatterjee, S. R. (2014). Global mundset: Organizational consciousness and sustainable leadership: the new path of corporate excellence. *AFBE Journal*, 7 (2), 162-172.
- Granvik Saminathen, M., Brolin Laftman, S., Almquist, Y. B. ve Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *School effectiveness and school improvement*, 29 (3), 464-484.
- Goel, S. (2013). *Spatial planning for sustainable behaviour: The case of hammer by sijöstad*.

- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1986). School effect in MC. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3. Edition). New York: Macmillon Publishing.
- Goolamally, N. ve Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: A factor analysis. *Journal of Education and Learning*, 3 (1), 122-133.
- Gray, S. P. (2005). *Good to great: A qualitative study of school principals who made the leap* [Unpublished doctoral dissertation]. Claremont Graduate Univesity and San Drego State University.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations*. Pearson Publishing.
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 3 (3), 1-15.
- Gummerson. W. M. (2015). Augmenting sustainable leadership practices with complexity theory. *Literacy Information and Computer Education Journal (UCEJ)*, 6 (1).
- Gutterman, A. S. (2020). *Sustainable leadership: A guide for sustainable entrepreneurs*. Kindle Edition.
- Güçlü, N. (2016). *Liderliğe genel bir bakış. Eğitim yönetiminde liderlik* (N. Güçlü ve S. Koşar, Edt.). Pegem A Yayınları. S.1-15.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 351-371.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gündüz, Ş. (2020). *Sürdürülebilir stratejik yönetim ve kurumsal yönetim*. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Güner, Ş. (2018). *Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) okullara yönelik etkili okul profilinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Güney, S. (2007). *Liderlik, yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Görgülü, H. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ile etkili okul algıları arasındaki ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Güngör-Akçay, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Güney, S. (2007). *Liderlik, yönetim ve organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürler, E. (2020). *Okulların örgütsel öğrenmeleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Project Innovation Austin LLC*, 126 (2), 334-345.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94, 328-355. <https://doi.org/10.1086/443853>.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30 (2), 95-110.
- Hallinger, P. ve Suriyankietkaew, S. (2018). Science mapping of the knowledge base on sustainable leadership, 1990-2018. *Sustainability*, 10 (12), 1-22.
- Hammond, C. D. (2005). *The impact of using the responsible classroom management plan: A modified case study/journal of the programs' impact on overall school effectiveness* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of North Carolina, Charlotte.
- Hamzah, M. I. M., Yakop, F. M., Nordin, N. M. ve Rahman, S. (2011). School as organisation: The role of principals' transformational leadership in promoting teacher engagement. *World Applied Sciences Journal 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*, 58-63. ISSN: 1818-4952.
- Hann, T., Jansen, P. ve Lighthart, O. (2015). Sustainable leadership: Talent requirements for sustainable enterprise. *Russell Reynolds Associates*.
- Hannaway, J., Talbert, J. E. (1993). Bringing context into effective schools research. Urban suburban differences. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 164-186.
- Hansen, M. T., Nohria, N. ve Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, 77 (2), 106-116.
- Harbaugh, R. J. (2005). *Examining the correlates of effective schools present in an intermediate school: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Immaculate University, Pennsylvania.
- Hardie, R. A. (2011). *Principals' perception of the essential components of sustainable leadership and implications for succession planning at the elementary school level. A mixed methods research study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Saskatchewan, Saskatoon, SK.

- Hargreaves, A. (2008). The Coming of post-standardization: three wedding and a funeral. C. Sugrue (Ed.) İçinde The future of educational change: International perspectives (s: 15-33). New York: Routledge.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57 (7), 30-33.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003a). Sustainable leadership. *Phi Delta Kappan*, 84 (9), 693-700.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003b). *The seven principles of sustainable leadership*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/292228904_The_Seven_Principles_of_Sustainable_Leadership.(Erişim Tarihi:03.10.2023).
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership: Journal of The Department of Supervision and Curriculum Development N.E.A.* 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006a). The ripple effect. *Educational leadership*, 63 (8), 16-20.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006b). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2007). *Energising leadership for sustainability*. In *developing sustainable leadership* (B. Davies, Edt.).London: Paul Chapman Publishing.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *International Society for Ecological Economics*, 1 (1), 1-12.
- Hazır, Ç. A. (2018). *Kurumsal sürdürülebilirlik ve sürdürülebilirlik performansının ölçümü*.Türkmen Yayınevi.
- Hellriegel, D. ve Slocum, J. W. ve Woodman, R. W. (1986). *Organizational behavior*. USA: West Publishing Co.
- Helvacı, M.A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, T. (2011). Etkili okul ve etkili okula ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Henn, C. ve Hatzl, F. A. (2020). *Organizational learning: A practical approach on intra-and-inter project learning* [Unpublished master dissertation]. Uppsala University.
- Herrera, R. (2010). *Principals leadership and school effectiveness: perspectives from principals and teachers* [Unpublished doctoral dissertation]. Western Michigan University.
- Hesapçıoğlu, M. ve Yukay, M. (1996). Türk eğitim sisteminde etkili okul sorunu ve ÖSYS sonuçları itibariyle liselerin sıralanması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 283-295.

- Hessenbein, F., Goldsmith, M., ve Bechard, R. (Ed.). (2000). *Geleceğin Liderleri Üzerine*. (H. Tok, Çev.). Form Yayınları.
- Hicks, J. R. (1946). *Value and capital*. Oxford: Clarendon Press.
- Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Okullarındaki Yenilik Yönetimine Etkisinde Öğrenen Örgüt ve Yetenek Yönetiminin Rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Learning and Organization Development Journal*, 16 (8), 17-25. <https://doi.org/10.1108/01437739510097996>.
- Hogan, R. (2004). Personality psychology for researchers (B. Schneider ve D. B. Smith. Edt.). in *personality and organizations* (s.3-23). Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Hoy , W. K. ve Ferguson, J. (1985). A theroretical framework and evplantion of organizational effectiveness od schools. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2), 117-134.
- Hoy , W. K. ve Miskel, C.G. (1987). *Educational administration. Theory, research and practice*. Random House.
- Hoy , W. K. ve Miskel, C.G. (2012). *Educational administration. Theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill Education.
- Hoy , W. K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Huq, F., Stevenson, M. ve Bell, M. Z. (2004). Social sustainability in developing country supplier: An exploratory study in teh ready made Garments industry of Bngladesh. *International Journal of Operations and Production Management*, 34 (5), 610-638. DOI: 10.1108/IJOPM-10-2012-0467.
- Hussein, N., Mohamad, A., Noording, F. ve Ishak, N.A. (2013). Learning organization and it's effect on organizational performance and organizational innovativeness: A proposed framework for Malaysian Public instutions higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 130, 299-304.
- Hussian, S. M. ve Mansor, A. N. (2016). The principal's sustainable leadership and the relation with teacher's organization commitment: A case study of goverment asistance religious school. In *Proceeding 7th International Seminar on Regional Education*, 3, 1358-1374.
- Iqbal, Q. ve Ahmad, N. H. (2020). Sustainable development: the colors of sustainable leadership in learning organization. *Sustainable development, John Wiley and Sons, Ltd*, 29 (1), 108-119. DOI: 10.1002/sd.2135.

- Ishak, M. ve Hussin, F. (2022). The sustainable leadership for learning as predictorto school effectiveness. *International Journal of Research in Education Humanities and Commerce*, 3 (2), 134-152.
- Işıktaş, S. (2017). *Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları*. Hiper Yayıncılık.
- İmalı, A. (2022). *Stratejik liderliğin etkili okul özelliklerini yordayıcılığı: Öğretmen motivasyonunun aracılık Rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- İncir, B. (2023). *Spor işletmelerinde öğrenen örgüt algısı ile örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- İra, N. (2011). *Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik* [Yayımlanmamış doktora tezi].
- İzğören, A. Ş. (2014). *Sistem liderliği. İş yaşamında 100 kanguru*. Elma Yayınları.
- İzmir İTO.(2022). İzmir ili ilçelerinin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeylerinin tahlili. <https://api.izto.org.tr/storage/EditorUpload/original/91kxdnxWonNrfvcr.pdf>.
- James, C. R. (2003). Designing learning organizations. *Organizational Dynamics*, 32 (1), 46-61.
- Jamil, S., Yaqub, S. ve Khadim, M. (2024). Exploring the nexus between learning organization dimesnsions and affective commitment in higher education institutions. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5 (4), 649-656.
- Jaskyta, K. (2004). Transformational leadership, organizational culture and innovativeness in nonprofit organizations. *Nonprofit management and leadership*, 15 (1), 153-168.
- Jaskyte, K. (2004). Transformational leadership, organizational culture, and innovativeness in nonprofit organizations. *Nonprofit Management and Leadership*, 15 (2), 153-168.
- Javornik, S. ve Mirazchiyski, E. K. (2023). Factors contributing to school effectiveness: A Systemetic literature review. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 13 (10), 2095-2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. ve Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jillinda, J., Kidwell, K. M., Vander, L. ve Sandra, L.J. (2000). Knowledge amagement practices applying corporate in higher education. *Educause Quarterly*, 23 (4), 28-33.
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change: leadership and the learning organization. *International Journal of Training and Development*, 2 (2), 141-149. ISSN:1360-3736.

- Jogulu, U. D. ve Wood, G. J. (2006). The role of leadership theory in raising the profile of women in management. *Equal opportunities international*, 25 (4), 236-250.
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M. ve Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Joshi, S. ve Li, Y. (2016). What is corporate sustainability and how do firms. *Management Accounting Research*, 28 (2), 1-11.
- Kaçmaz, Y. Y. (2021). *Öğrenen örgütlerin kurumsallaşma aracılığı ile örgütsel dayanıklılık üzerindeki etkisi: Alanya'da konaklama işletmeleri yöneticileri üzerine bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Kadak, M. (1999). *Öğrenen örgütlerde öğrenmeyi engelleyen etkenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kagan, S. ve Kirchberg, V. (2016). Music and sustainability: Organizational cultures towards creative resilience-a review. *Journal of Cleaner Production*, 135, 1487-1502.
- Kalkan, V. D. (2006). Öncüleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8 (2), 12-29.
- Kalkavan, N. (2015). Examining the level of sustainable leadership practices among the managers in Turkish insurance industry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 20-28.
- Kantabutra, S. ve Sanatun, M. (2013). Sustainable leadership: Honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*, 27 (4), 356-376.
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak il örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Karakadağ, N. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk algıları [Adıyaman örneği]* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2 (2), 245-257.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karşlı, M. D. (1998). *Yönetimsel etkililik*. Pegem A Yayıncılık.
- Karşlı, M. D. (2004). *Yönetimsel etkililik*. Pegem A Yayıncılık.
- Kaucher, E. (2010). *Ethical decision making and effective leadership* [Unpublished doctoral dissertation]. San Diego: Alliant International University.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi*, 1 (2), 49-65.
- Keçeli, S. (2018). *Çalışan perspektifinden örgütsel öğrenme yeteneğinin*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- Kenndy, M. P. (2011). *Sustainable leadership in an elementary school: How One school principal and members of the school community view the sustainability of leadership*. Pro Quest 11c.789 East Einserhower Parkway, POBox 1346. Ann, M148106.
- Kest, R. T. (2006). Principles of leadership: Leadership management. *Futurics*, 30 (1/2), 52.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131, 10.
- Khan, Z. A., Nawaz, A. ve Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Leadership*, 16.
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education institutions an approach to human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36 (4), 273-285.
- Kılıç, R. ve Aytekin, G. Ç. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. Balıkesir Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 151-168.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3 (1).
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6 (1), 47-8.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kırıkçı, S. (2019). *Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenen okulu algılaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kinder, T. (2002). Are schools learning organizations. *Technovation*, 22 (6), 385-404.
- Kirk, D. J. ve Jones, T. L. (2004). *Effective schools* (assessment report). Texas: Pearson Education.
- Klingenschmid, E. (2015). *Entwicklung organisationalen wissens in lernenden organisationen: vom individuum zur organisation*. Masterarbeit zur erlangung des akademischen grades eines master of science der studienrichtung wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz.

- Knapp, M.S., Copland, M.A. ve Talbert, J.E. (2003). *Leading for Learning: Reflective tools for school and district leaders*. CTP Research Report.
- Kociatkiewicz, J. ve Kostera, M. (2012). The goog manager: An archety pical quest for morally sustainable leadership. *Organization Studies*, 33 (7), 861-878.
- Koç, A. (2019). *Proje okullarının etkili okul özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Koçak, Y. (1991). Okul-aile iletişiminin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (6), 129-133.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, Klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Beta Basım Yayınları.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, Klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Beta Basım Yayınları.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, Klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Beta Basım Yayınları.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, Klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Beta Basım Yayınları.
- Kogan, S. ve Kirchberg, V. (2016). Music and sustainability: Organizational cultures towards creative resilience-a review. *Journal of Cleaner Production* 135 (2), 1487-1502.
- Konovsky, M. A. ve Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *The Academy of Management Journal*, 37 (3), 656-669. <https://doi.org/10.2307/256704>.
- Kools, M. ve Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education working papers. Paris: OECD Publishing.
- Korkmaz, G. (2002). *21. Yüzyıl bilgi toplumunda okul kültürü ve yönetimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Koroğlu, T. (2004). *Türkiye’de sürdürülebilir gelişme için örgütsel yeniden yapılanmanın gerekliliği*. 11. Bölge Bilimi ve Planlama Kongresi, Trabzon.
- Köstelloğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-17.
- Kreft, I. G. G. (1993). Using multilevel analysis to assess schools. *Sociology of Education*, 66 (2), 104-129.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (1995). *Organizational behavior*. Published by Inwin.
- Kul, S. (2014). *Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu*. Plevra Bülteni, 8 (2), 26-29.
- Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44 (9), 27-32.

- Kurt, E. (2024). *Kamu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişime ve okul etkililiğine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Kuşat, N. (2013). Yeşil sürdürülebilirlik için yeşil ekonomi. Avantaj ve dezavantajları. Türkiye incelemesi. *Journal of Yasar University*, 29 (8), 4896-4916.
- Kutaniş, Ö. R. (2002). *Öğrenen organizasyonlar. Stratejik boyutuyla modern yönetim yaklaşımları* (İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altınışık, Edt.). Beta Basım Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Pegem Yayıncılık.
- Kuzubaşoğlu, D. (2008). *Genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenme engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166).
- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Krüger, M., Witziers, B. ve Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of casual model. *School effectiveness and school improvement*, 18 (1), 1-20.
- Kwan, P. Y. K. (1996). Application of total quality management in education retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 10 (5), 25-25.
- Lago, P., Koçak, S.A., Crnkovic, I. ve Penzenstadler, B. (2015). Framing sustainability as a property of software quality. *Communications of the ACM*, 58 (10), 70-78.
- Laguerre, J. C. (2010). Can leadership be developed by applying leadership theories. *An Examination of Three Theory-Based Approaches to leadership Development*, 42, 1 43.
- Laila, A. (2015). The effective school: The role of the leaders in scholl effectiveness. *Educational Reserach and Review*, 10 (6), 695-721.
- Lambert, S. (2011). Sustainable leadership and the implication fort the general further educational college sector. *Journal of Further and Higher Education*, 35 (1), 131-148.
- Lambert, S. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education college. *Journal of leadership education*, 11 (2), 102-119.

- Lang, S. (2013). *A study of leadership style and learning organization in Canadia Bank Plc, Phrom Penh, Cambodia*. Public Administration in the Time of Regional Change, 111 115. DOI:10.2991/icpm.2013.20.
- Landis, B. C. (1998). *Looking at the effective school characteristics and performance assesment Pennsylvania elemantary school* [Unpublished doctoral dissertation]. Lebig University.
- Leitwood, K., Sammons, p., Harris, A. ve Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about succesful school leadership*. National college of school leadership, Nothingham. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Succesful_School_Leadership/linl/0deec53887e8736d000000/down/.
- Leitwood, K., Leonard, L. ve Sharnatt, L. (1998). Conditons fostering organizational. Learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.
- Levine D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Usually effective schools: A review and analysis of research and practice. *School effectiveness and school improvement*, 1(3), 221-224.
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective schools research. *International Journal of Education Research* 13 (7), 815-825.
- Lezotte, L. W. (1991). Corralates of effective schools: *The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products. Michigan, 1-16.
- Lezotte, L. W. (1992). *Effective schools practices that work*. Okemos, MI: Effective Schools Producta Ltd.
- Lezotte, L. W. (1992). *Creating the total quality ffective school*. Okemos, MI: Effective school product.
- Lezotte, L. W. ve Pepperl, J. C. (1999). *The effective schools process: A proven path to learning for all*. Okemos, MI: Effecitive Schools Products.
- Lezotte, L. W. ve Snyder, K. M. (2011). *What effective school do: Re- envisioning the correlates*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Lezotte, L. W. (2012). *Revolutionary and evolutionary: The effective school movement*. 1694615a/revolutionary_and_evolutionary_the_effective_schools_movemet_dr._lowrence_w_lotte.pdf.
- Linnenluecke, M. K. ve Griffiths, A. (2010). Corporate sustainability and organizational culture. *Journal od Word Business*, 45 (4), 357-366.
- Loeb, A., Kalogrides, D. ve Bêteille, T. (2011). Effective school: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Educational Finance and Policy*, 7 (3), 269-304. DOI: 10.1162/EDFP_a_00068.

- Lovell, C.W. (2009). *An investigation of school principals' sense of efficacy and indicators of school effectiveness* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern Mississippi.
- Lozano, R. (2012). Are companies planning their organizational changes for corporate sustainability? An analysis of three case studies on resistance to change and their strategies to overcome it. *Corporate social responsibility and environmental management*, 20 (5), 275-295.
- Luchsinger, V. (2009). Strategy issues in business sustainability. *Business Renaissance Quarterly*, 4 (3), 163-174.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Edt.). Nobel Yayıncılık.
- Lussier, R. N. ve Achua, C.F. (2015). *Leadership: theory, application, and skill development*. Nelson Education.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Lyle, R. E. (2012). Learning organization. (al) learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3 (6), 217-221.
- Maastricht Antlaşması (1992). <https://www.ikv.org.tr/images/files/A5-tr.pdf>. Erişim adresi: 29.05.2023.
- Macbeath, J. ve Martimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: open university press.
- Madu, C. N. ve Kuei, C. H. (2012). Introduction to sustainability management (C. N. Madu ve C. Kuei, Edt.). *Handbook of sustainability management*. Word Scientific.
- Maimor, A., Daniel, J., Oakes, J. ve Lam, L. (2017). *Community schools as a school improvement strategy: A review of the evidence*. Palo Alto, CA: Learning policy institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-effective-school-improvement-report>.
- Malasa, D. P. (2007). *Effective school leadership* [Unpublished master dissertation]. University of Waikato. New Zealand Hamilton.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. USA: Davies-Black Publishing.

- Marks, M. H. ve Louis, K. (1999). Teacher empowerment and capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707. DOI: 10.1177/0013161X99355003.
- Matin, H. Z. ve Alavi, S. H. A. (2007). Identifying the barriers of developing organizational learning in administrative organizations. *Iranian Journal of Management Studies*, 1 (1), 17-38.
- Matteis, F., Preite, D. ve Striani, F. (2017). Cultural sustainability: Some reflections on the financial role of the Italian local governments. *Journal of Public Administration, Finance and Law* (11).
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, Virginia USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Marzano, R. J. (2003). Using data: two wrongs and right. *Educational Leadership*, 60 (5), 56-60.
- Maurkogiannis, N. (2005). The realist's guide to moral purpose. *Strategy+Business*, 41, 42-51. <https://www.strategy-business.com/article/05405?pg=0>
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Birimleri Dergisi*, 15 (29), 107-126.
- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere göre çalıştıkları okullar ne kadar etkili. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 227-244.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim online*, 11 (3), 748-761.
- Mc Cann, J. T. ve Holt, R. A. (2010a). Servant and sustainable leadership.. An analysis in the manufacturing environment. *International Journal of Management Practice*, 4 (2), 134-148.
- Mc Cann, J.T. ve Holt, R.A. (2010b). Defining sustainable leadership. *International Journal of Sustainable Strategic Management*, 2 (2), 204-210.
- Mc Cann, J. ve Bergsteiner, H. (2010a). Servant and sustainable leadership: An analysis in the manufacturing environment. *International and Journal of Management Practice*, 4 (2), 134-148.
- Mc Cann, J. ve Sweet, M. (2014). The perceptions of ethical and sustainable leadership. *Journal of Business Ethics*, 121 (3), 373-384.
- Mc Gregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization Theory*, 358-374.
- McGill, M. E. ve Slocum, J. W. Jr. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 67-78.

- McGill, M. E., Slocum, J. W. ve Lei, D. (1993). Management practices learning organizations. *Organizational Dynamcis*, 21, 5-17.
- Metcalf, L., ve Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112 (3), 369-384. DOI: 10.1007/S10551-012-1278-6.
- Metsämuuronen, J., Kuosa, T. ve Laukkanen, R. (2013). Sustainable leadership and future-oriented decision making in teh educational governance-a finnish case. *Internaitonal Journal of Educational Management*, 27 (4), 402-424.
- Mısırdalı-Yangil, F. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Journal of Social Science Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 128-143.
- Mısırdalı-Yangil, F. ve Dil-Şahin, M. (2019). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizi. *Business and management studies: An International Journal*, 7 (5), 2124-2147.
- Mısırdalı-Yangil, F. ve Öztürk-Başpınar, N. (2022). Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik tarzının sürdürülebilir liderlik açısından değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 323-350.
- Michelsen, G. ve Fischer, D. (2017). Sustainability and education (M. Hauff, C. and K. Kulunke, Eds.). *In sustainable development policy. A European perspective* (135-158).
- Middlebrooks, A., Parker, R. ve Beerej, J. (2005). *Creating a learning school*. A sage publication company: London.
- Middlebrooks, A., Miltenberger, L., Tweedy, J., Newman, G. ve Follman, J. (2009). Developing a sustainability ethic in leaders. *Journal of leadership studies*, 3 (2), 31-43.
- Midllewood, D. ve Abbot, I. (2013). Developing a culture for sustainability in educational organisations. *Building for a sustainable future in our schools* (R. Papa ve A. Saiti, Edt.). Switzerland: Springer.
- Miller, N. (1997). *Leadership, culture and change: A study at the school as a learningorganization* [Unpublished doctoral dissertation]. Nottingham Univesity.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 04.05.2023 tarihinde 1739 sayılı kanun: <https://www.lexpera.com.tr/resmi-gazete/metin/milli-egitim-temel-kanunu-145741739adresinden alınmıştır>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1999). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. EAR GED Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2021). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>.
- Mirze, S. K. (2016). *İşletmelerde organizasyon tasarımı ve yapılandırma: Sosyal, insani ve fiziki yapılandırma*. Beta Yayıncılık.
- Mohan, Y. (2001). *Kadın yöneticilerin liderlik stilleri ve bir uygulama* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Mohd Yaakob, M. F., Yusof, M.R., Fauzee, M.S. O., Abdul Aziz, M. N., Khun-Inkeeree, H., Habibi, A. ve Khuan, W. B. (2020). Critical success factors of sustainable leadership: Evidence from high-achievement school. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (5), 1665-1675.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitim için gerekli yedi bilgi* (H. Dilli, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mortimore, P., Sammons, P. (1987). New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45 (1), 4-9.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. ve Ecob, R. (1995). *School matters: The Junior yeras*. London: Paul Chapman Educaitonal.
- Mourkogiannis, N. (2005). The realist's guite to moral purpose. *Strategy-Business*, 41, 42-51.
<https://www.strategy-business.com/article/05405>. Erişim tarihi: 18.05.2025.
- Mozia, H. ve Oliver, R. (2014). Examining the correctional of effective school in shortterm Juvenile Hall school. *Journal of Correctional Education*, 65 (2), 40-58.
- Mumford, E. (1906). The origins of leadership. *I. American Journal of Sociology*, 12 (2), 216-240.
- Murillo, F. J. (2003). Una panoramica de la investigacion ibero americana sobre eficacia escolar. *REICE: Revista Electronica Iberoamericano sobre Calidad, Eficaciay Cambio en Educacion*, 1 (1), 1-14.
- Murillo, F. J. ve Cuenca, R. (2007). Construyendo consessos en torno al concep to de educacion de calidad. REI CE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidadi Eficaciay Combio en Educacion*, 5 (3), 14-21.
- Murphy, J. (1998). Whats'a ahead for tomorrow's principals. *Principal Magazine*, 78 (1), 13-14+ s'98.
- Naktiyok, A. (2004). *İç girişimcilik*. Beta Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ. ve Dilekçi, Ü. (2020). Sürdürülebilir liderlik ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki: İş gayretinin aracı rolü. *Bartın University of Faculty of Educational*, 9 (1), 141-154.

- Nejad, B. A., Abbaszadeh, M. S., Djavani, M. ve Bernousi, I. (2012). Study of the entrepreneurship in universities as learning organization based on Senge Model. *International Educational Studies*, 5 (1), 67-77. DOI:10.5539/ies.v5n1p67.
- Nemli, E. (1998). Sürdürülebilir kalkınma ve işletmelerin rolü. *Öneri Dergisi*, 2 (9), 287-294. <https://doi.org/10.14783/manuoneri.681746>.
- Nikolić, G. (2013). *Održive tehnologije u farmaceutskoj-kozmetičkoj industriji* (M. Cakić, Edt.). University of Niš Faculty of Technology Leskovac, Serbia.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage Publication.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O' Donnel, R. J. ve White, G. P. (2005). Withsn the accantability era: principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71.
- Olaitan, S. O. (2003). *Vocatonal and technical education in Nigeria. Issues and analysis*. Onitsha: Noble Graphic Press.
- Olive, P. (2002). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment task: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (1), 121-132.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: Batman İli Örneği*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Orman, G. Y. (2024). *Özel okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik yetenekleri ile öğretmenlerin yenilikçi iş kültürü arasındaki ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öğütçü, A. O. (2006). *Çağdaş yönetim yaklaşımlarından öğrenen örgüt yaklaşımı ve bir kamu kurumunda uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Öğütveren, Ö. (1998). *Öğrenen örgütlerde sürekli iyileştirme modeli: Bir yüksek öğretim uygulaması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise öğretmenlerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Önalan, O. (2023). *Örgütsel çeviklik ve öğrenen örgüt etkileşimi. Üniversite yöneticilerine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 161-176.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational leraning and learning organization. *The Learning Organization*, 3, 125-133.

- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11 (2), 129-144. DOI: 10.1108/09696470410521592.
- Örtenblad, A. ve Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a multi-stakeholder contingency approach. *International Journal of Educational Management*, 28 (2), 173-214.
- Özaydın, E., Özgen-Baş, H. ve Özaydın, G. (2024). Öğretmen algılarına göre eğitim kurumlarının bilgi yönetimi eğilimleri ile öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki: Samsun ili örneği. *International QMX Journal*, 3 (3), 1257-1272.
- Özçetin, S. (2017). *Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik: Etmenleri, göstergeleri ve etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özçer, S. (1988). *Verimliliğe etkileri açısından sanayi işletmelerinde örgüt yapıları ve liderlik biçimleri*. MPM Yayınları.
- Özdemir, G. (2024). Okul etkililiğinin bir belirleyicisi olarak okul yöneticilerinin yönetsel davranışları. *Sosyal Bilimler EKEV AKADEMİ dergisi*, 98, 124-135.
- Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları müfredat laboratuvar okulu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 102-116.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. (2009). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayınları.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. ve Bıçkes, D. M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: Büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 19-45.
- Özen, Ü. (2002). Çokuluslu işletmelerde öğrenmenin örgütsel düzeyler itibarıyla incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16 (5-6), 1-20.
- Özkan, A. ve İrge, N. T. (2019). *Kurum kültürü ve sürdürülebilir liderlik ilişkisine yönelik bir araştırma*. Sürdürülebilir kalkınma ve yönetim sempozyumu'nda sunulan bildiri. <https://www.researchgate.net/publication/360877772>.
- Özkan, T. (2023). *Proje okullarının etkili okul özellikleri boyutlarıyla öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Özkan, T. (2023). *Proje okullarının etkili okul özellikleri boyutuyla öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

- Özkan-Hıdıroğlu, Y. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Özkan-Hıdıroğlu, Y. (2016). *Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki branşlarına etkisine ilişkin öğretmen algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Özkan, Y. (2014). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mevlana Üniversitesi.
- Özkaraca, S. (2018). *Öğrenen örgütün, örgütsel performans üzerine etkisi: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Evliya Çelebi Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Özmehmet, E. (2008). Dünyada ve Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3 (2), 235-252.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim online*, 16 (4), 1-11. <https://ilkogretim-online.org.tr>. DOI: 10.17051/ILKONLINE.2017.342997.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul ili Avcılar örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Pak, M. D., Aktan, M.C. ve Özcan, E. (2018). Sosyal sürdürülebilirlik bağlamında Türkiye'de sığınmacı ve mülteci sorunsalı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (56), 427-440.
- Paksoy, M., Kumral, T. ve Sarp, P. (2019). Transaksiyonel ve transformasyonel liderliğin örgütsel yaratıcılığa etkisinde bilgi paylaşımının aracı rolü. *Press Academia Procesia*, 9 (1), 69-73.
- Palich, N. ve Edmonds, A. (2013). Social sustainability: Creating places and participatory processes that perform well for people. *Environments Design Guide*, 1-13.
- Park, J. (2023). *Essays on organizational learning processes and outcomes in healthcare* [Unpublished doctoral dissertation]. Carnegie Mellon University.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senged learning organization. Model with teachers' of vocational high schools at the soul megalopolis. *Asia Pasific Education Review*, 9 (3), 270-284.
- Parlar, H. (2020). *Tüm yönleriyle okul geliştirme kuram, yaklaşım ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Pedler, M., Burgoyne, J. ve Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. New York: Mc Graw-Hill.

- Pelinescu, E. ve Rădulescu, M. (2011). New Times, New Economy, A New Born Leader: The Eco-Leader. *Hyperion International Journal of Econophysics and New Economy*, 4 (1), 81-94.
- Pengy, Y., Alias, B.S., Wan, X. ve Mansor, A. N. (2024). The impact of sustainable leadership on education quality: A Systematic Review. *Journal of Law and Sustainable Development*, 12 (6), 01-27. DOI: <https://doi.org/10.55908/sdgs.v12i6.3760>.
- Perkins, D. D., Bess, K. D., Cooper, D. G., Jones, D. L., Armstead, T. and Speer, P.W. (2007). Community organizational learning: Case studies illustrating a three dimensional model of levels and orders of change. *Journal of Community Psychology*, 3, 303-328.
- Peterlin, J., Pearse, N. ve Dimovski, V. (2015). Strategic decision making for organizational sustainability: The implications of servant leadership and sustainable leadership approaches. *Economic and Business Review*, 17 (3), 273-290.
- Peters, T. J. ve Waterman, R. H. (2004). *In search of excellence: Lessons from Americas' best-run companies*. New York: Harper Business.
- Pfeffer, J. ve Salancik, G.R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.
- Pinar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2).
- Pinar, İ. ve Arıkan, C. (2015). Örgütsel öğrenme yeteneği ile örgütsel yenilik arasındaki ilişki: Tekstil sektöründe bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 65-76.
- Piotrowicz, W. (2011). *Monitoring performance, "Sustainable supply Chain management: Practical ideas for inoving towards best practice*. Springer-Verlag Berlin and Heidelberg Gmbh and Co. KG, Berlin, Almanya.
- Piwowar-Sulej, K. ve Iqbal. Q. (2022). Leadership styles and sustainable performance. A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 382, 1-14.
- Podell, R. (2013). *A historical study of laedership during the heroic age of antarctic exploration 1897-1922: The evolution of leadership theory and lessons for twenty-first century leadership* (order no: 357 2097). <https://www.proquest.com/docview/1442461665>(Erişim tarihi: 19.05.2023).
- Polat, Ö. ve Kazak, E. (2024). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (1), 289-311. <https://doi.org/10.33400/kuje.1411587>.

- Pokrajac, S.(2009). Održivi razvoj i ekološka ekonomija kao poslovne paradigme. *ŠkolaBiznisa*.
- Polat, S.(2022). *Eğitim kurumlarında sürdürülebilir liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Potts, R. (2022). *Fielding Design, desing fielding: Learning, leading and organising in NewTerritories* [Unpublished doctoral dissertation]. Lancaster University.
- Povic. C. G. (2008). *Perception of elementary school principals on their role in a decentralized school district* [Unpublishid doctoral dissertation]. Faculty of college of education, University of Houston.
- Preedy, M., Bennett, N. ve Wise, C. (2011). *Educational leadership: Context, strategy and collaboration*. California: Sage.
- Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D. ve Di Bella, J. (2004). Providence-St. Mel Schook: How a school that Works for African American student Works. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 216-235.
- Protrowicz, W. (2011). *Monitoring performance, sustainabinable supply chain management: Practical ideas for moving towards best practice*. Berlin, Almanya: Springer-Verlag Berlin and Herdelberg GmbH and Co. KG.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective school. A review: *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452. DOI: 10.1086/461325.
- Quinn, L. ve Dalton, M. (2009). Leading for sustainability: Implementing the tasks of leadership, corporate governance. *The International Journal of Business in Society*, 9 (1), 21-38.
- Rainey, D. L. (2010). *Enterprise- wide strategic management*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Ramberg, J., Brolin Laftman, s., Franssin, E. ve Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy. A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24 (2), 185-198.
- Rays, M. R. ve Titik, T. A. (2022). Investing the effect of learning organization, organizational culture, company reputation on organizational performance. *Technium Socail Sciences Journal*, 37, 265-286.
- Reynolds, D. ve Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: A mission statement. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. ve Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research In C. Teddlie and D. Reynolds

- (Eds.). *The international handbook of school effectiveness research* (3-25). London: Falmer.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business Education and Accreditation*, 1 (1), 131-141.
- Robbins, S. P., Derenzo, D. A. ve Coulter, M. K. (2013). *Yönetim esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (A. Öğüt, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*. London: Pearson Education Inc.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2021). *Organizational behavior*, (İ. Erdem, çev. Edt.). London. Pearson Education Inc. Nobel Yayıncılık.
- Robinson, M. J. V., Lloyd, C.A. ve Rowe, J.K. (2008). The of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Roca, V.- Puig. (2019). The circular path of social sustainability. An empirical analysis. *Journal Cleaner Production*, 212 (1), 916-924.
- Rodriguez-Lora, V. ve Herrera-Caballero, J. M. (2021). *El aprendizaje organizacional en institucionales de educacion superior. Caso de estudio de un grupo de investigacion.Educare [onlin]*, 25 (3), 39-51. ISSN: 1409-4258. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.3>.
- Rodrigues, M. A., Ricart, J. E. ve Sanchez, P. (2002). Sustainable development and sustainability of competitive advantage: A dynamic and sustainable view of the firm. *Sustainable Development and Competitive Advantage*, 11 (3), 135-146.
- Roman, A. V. (2017). Institutionalizing sustainability: A structural equation model of sustainable procurement in US public agencies. *Journal of Cleaner Production*, 143, 1048-1059.
- Rosario, A. T. ve Boechat, A. C. (2025). How sustainable leadership can leverage sustainable development. *Sustainability*, 17 (8), 3499.
- Rosen, R. H. (1998). *İnsan yönetimi* (G. Bulut ve Z. Dicleli. Çev.). BZD Yayıncılık.
- Rowan, B. (1985). The assessment of school effectiveness (R. Kyle, Eds.) in *reaching for excellence: An effective schools sourcebook*. Washington, DC: National Institute of Education the Institute.
- Rowe, A. (2013). *Sustainability accounting and reporting. Sustainability in Australian business* (219-284). Milton, Australia: John Wiley and Sons Australia.
- Rullyava, G., Afriany, D. ve Japar, M. (2024). A bibliometric analysis of learning organization (1976-2023). *Journal Management Pendidikan*, 11(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.24246/j.k.2024.v11.i1.p1-17>.

- Russell, R. F. ve Stone, G. A. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership and Organization Development Journal*, 23 (3), 145-157.
- Rüzgar, N. (2024). Sürdürülebilir liderlik. Bursa tekstil sektörü örneği. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 127-143. DOI: 10.33399/biibfad.1385703.
- Safia, M. (2020). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile okulların öğreten örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Saminathen, M. G. (2020). *Effective schools in segregated landscape* [Unpublished doctoral dissertation]. Stockholm University.
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Institute of education. University of London, London.
- Sammons, P., Bakum, L. (2011). Effective school equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 15 (3), 10-26. ISSN: 1989-639X (edicion electronica).
- Saminathen, M. G., Laftman, S. B., Almquist, Y. B. and Modin, B. (2018). Effective schools, school segregation, and the link with school achievement. *An International Journal of Research, Policy and Practice (Online)*, 1744-5124. ISSN:0924-3453. <https://www.tandfonline.com/loi/nses20>. Erişim tarihi: 08.12.2023.
- Sarıkaya, M., Erdoğan, M. ve Kara, F.Z. (2010). İnternet ekonomisi ve kurumsal sürdürülebilirlik. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (2), 31-50.
- Sarıkoyuncu-Emre, S. ve Elmacı, O. (2021). *Sürdürülebilirlik performansını değerlendirme ölçeği*. Gazi Kitabevi.
- Sarımehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Sarkar-Arani, M. R., Shibata, Y. ve Matoba, M. (2007). Delivering juyou kenkyou for reframing schools as learning organizations: An examination of the process of Japanese school change. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 6, 55-65. DOI. 10.1007/s10671-007-9029-7.
- Savage, E., Tapics, T., Evarts, J. ve Wilson, J. (2015). Experiential learning for sustainability leadership in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16 (5), 692-705. DOI:10.1108/IJSHE-10-2013-0132.

- Sayan, İ. ve Mutlu, H. (2025). Evaluating the relationship between sustainable leadership and corporate reputation in the health sector. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 23 (1), 321-355.
- Saygılı, S. ve Kavaklı, A. E. (2010). *Beyin gücünü etkili kullanma sanatı*. Nesil Yayınevi.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: Research theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness (Fundamentals of Educational Planning)*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Schechter, C. ve Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary school: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), 116-153.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2).
- Schein, E. H. (2001). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Schriberg, M. ve MacDonald, L. (2013). Sustainability leadership. Programs: emerging goals methods and best practices. *Journal of sustainability education*, 5. ISSN: 2151-7452. <https://graham.umich.edu/media/pubs/shriberg-MacDonald-SustainabilityLeadershipPrograms.pdf>.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating great schools. Six critical systems at the heart of educational innovation*. Jossey Bass. ISBN: 978-0-787-97690-3.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yerinden yönetmek* (Y. Özden, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Schomokers, B. M. ve Wilson, B. (1993). Transforming schools. Through total quality education. *Phi-Delta Kappan*, 74 (5), 388-394.
- Scully-Russ, E. (2012). Human resource development and sustainability: Beyond sustainable organization. Human resource development organization. *Human Resource Development International*, 15(4), 399-415.
- Schwalb, P. G. (2011). *Sustainability leader competencies: A grounded theory study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Nebraska, Nebraska, ABD.
- Seçkin, D. (2015). *Öğrenme engellerinin öğrenen örgüt algısına etkisi: Kamu kuruluşlarında bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kurumlarından uygulama*. Anı Yayıncılık.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday/Currency.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

- Senge, P. M. (1993). *Öğrenen organizasyonlar*. Alfa Yayınevi.
- Senge, P. M. (1996). *Beşinci Disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları. ISBN: 978-975-363-031-X.
- Senge, P. M. (2018). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması*.Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2020). *Beşinci disiplin (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M., Camborn-Mc Cabe, N., Lucas, T., Smith,B., Dutton,J. ve Kleiner,A. (2007). *Schools' that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzları ve tepe yöneticileri için önemi. *Maltepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1 (2), 73-79.
- Serinkan, C. (2012). *Liderlik ve motivasyonda güncel konular, liderlik ve motivasyon (C. Serinkan, Edt.)*.Nobel Yayıncılık.
- Seymen, O. A. ve Bolat, T. (2002). *Örgütsel öğrenme*.Ezgi Kitabevi.
- Sharma, S. (2002). Research in corporate sustainability: What really matters?. (S. Sharma ve M. Starik, Edt.). Research in corporate sustainability: *The evolving theory and practice of organizations in the natural environment*, 1-19. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Shriberg, M. ve MacDonald, L. (2013). Sustainability leadership programs: Emerging goals, methods and best practices. *Journal of Sustainability Education*, 5. ISSN: 2151-7452.
- Shum, C. L. ve Cheng, C. Y. (1997). Perceptions of women principals'leadership and teachers' work attitudes. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 165-184. <https://doi.org/10.1108/09578239710161786>.
- Sığa, R. A. (2024). *Öğrenen örgüt ile liderlik ilişkisinde toplumsal kültürün aracılık etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi.

- Silalaiy, K., Ratanaolarn, T. ve Thawisook, M. (2018). A study of comfirmatory factor analysis of sustainable leadership for vocational education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8 (1).
- Silins, H. S. ve Mulford, W. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3, 24-32.
- Šimanskienė, L.ve Župerkienė, E. (2014). Sustainable leadership: The new challenge for organizations: *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Sing, B. ve Keitsch, M. M. (2016). Cultural sustainability and space-a comparison of two cases in Kathmandu, Nepal. *Sustainable Development*, 24 (5), 307-318.
- Slankis, E. (2006). *Sustainable thinking, sustainable leadership-the new E.Q. leadership*. <https://www.rayberndtson.com>. Erişim tarihi: 08.10.2023.
- Smith, P. A. C. (1997). Performance learning. *Management Decision*, 35 (10), 721-730. DOI: 10.1108/00251749710192039.
- Smith, S. (1994). An intervention for school-related behaviors. *Elementary school guidance and counselling*, 28 (3), 82-88.
- Sofia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürülerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkisini incelenmesi* [Yayımlanmamışyüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sorenson, O. (2003). Interdependence and adoptability: Organizational learning and the long-term effect of integration. *Management Science*, 49(4), 125-139.
- Sökmen, A. (2013). *Örgütsel davranış*. Detay Yayıncılık.
- Spector, B. A. (2016). Carly, Freud and the great man theory more fully considered. *Leadership*, 12 (2), 250-260.
- Stankeviciute, Z. ve Savaneviciene, A. (2013). Sustainability asa concept for human resource management. *Economics and Management*, 18 (4), 837-846.
- Starzecki, A. L. (2022). *The key actions of school leaders that contribute to effective implementation of restoraative practice* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Dakota.
- Stephens, A. J. (2019). *Principals' sustainable leadership behaviors and their impact on teh international baccalaureste primary years programme in urban school* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas A and M University.

- Steurer, R., Langer, M. E., Konrad, A. ve Martinuzzi, A. (2005). Corporations, stakeholders and sustainable development I: A theoretical exploration of business society relations. *Journal of Business Ethics*, 61 (3), 263-281.
- Stewart, J. E. (2013). *Leadership style and learning organization: A survey of information technology Professional* [Unpublished doctoral dissertation]. Capella University.
- Stoll, L. (1992). *Making school matter: Linking school effectiveness and school improvement in a Canadian School district*[Unpublished doctoral dissertation]. Institute of Education, University of London.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M. ve Nurfatmala. (2019). Principles leadership in the implementation of effective school management. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6 (1), 79-91.
- Suriyakietkaew, S. ve Avery, G. (2014). Employee satisfaction and sustainable leadership practices in Thai SMES. *Journal of Global Responsibility*, 5 (1), 160-173.
- Suriyakietkaew, S. (2016). Effect of sustainable leadership on customer satisfaction: evidence from Thailand. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8 (3), 245-259.
- Svensson, G. ve Wood, G. (2017). Sustainable leadership ethics: a continuous and iterative process. *Leadership and Organization Development Journal*, 28 (3), 251-268.
- Şahan, G. (2003). *Etkili okul müdürlerinin özellikleri*. II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEA, 2018), 219-225.
- Şahin-Fırat, N. (2023). Etkili okul; örgütsel yapı, okul yönetimi, etkin katılım (Y. Yavuz, Edt.) *etkili okul kültürü içinde, s:103-126*. Efe Akademi.
- Şahin, H. (2023). *Liselerde öğrenen örgüt yapısı ile öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri: Eskişehir ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, S., Çakır, Ç., ve Öztürk, N. (2014). Öğrenen örgüt profili ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (1).
- Şahin-Dinçsoy, B. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şahne-Sözen, B. ve Şar, S. (2015). Liderlik kavramının tarihçesi ve Türkiye'de ilaç endüstrisinde liderliğin önemi. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 19, 109-115
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Şen, D. (2019). *Psikolojik güvenlik algısının örgütsel sosyalleşme ve örgütsel öğrenme sürecine etkisinde güvenlik ikliminin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Şen, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller (Bursa ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenilirlik*. Seçkin Yayınevi.
- Şenol, P., Kahraman, S. ve Korkmazyürek, B. (2017). Sürdürülebilir gelişme için sürdürülebilir kentsel teknolojiler. *International Congres of the New Approaches and Tecnnologies for Sustainable Development*.
- Şeref, A. (2022). *Dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü, örgütsel esneklik ve performans ilişkisi üzerine ampirik bir çalışma: TOBB örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Şerbetçi, N. D. (2001). Bilgi toplumuna geçiş sürecinin işletme yönetimi üzerinde yarattığı etkiler. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 329-351.
- Şeref, A. (2022). *Dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü, öğrenen örgütler, örgütsel esneklik ve performans ilişkisi üzerine ampirik bir çalışma: TOBB örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi. İlkokullarda bir araştırma* [Yayımlanmamış araştırma raporu]. Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi* (Y. Özden, Edt.). Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2019). *Eğitim ve okul yönetimi* (Y. Özden, Edt.). Pegem Yayıncılık.
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, C. M. (2004). *Öğrenen okulların kültürel yapıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). New York: Allyn and Bacon.

- Tahir, L. M., Said, H. ve Rahman, H. A. (2011). *Characteristics of effective school principals*.<https://www.studymode.com/essays/Characteristics-of-Effective-School-Principals-627772.html>.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *TODAİE*, 29 (4), 33-42.
- Tanı, Z. F. (2014). Öğrenme, örgütlerde öğrenme, öğrenen organizasyonlar terimlerinin tanımı ve kavramsal ayrımı. *Uluslararası İşletme ve Yönetim Dergisi*, 2 (2), 188-217.
- Tannenbaum, R., Weschler, I. R. ve Massarik, F. (1961). *Leadership organization: A behavioral approach*. New York: Mc Graw.
- Tatlah, I. A. ve Iqbal, M. Z. (2012). Leadership styles and school effectiveness: Empirical evidence from secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 790-797.
- Taş, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Taş, Y. F. ve Aksu, A. (2011). Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 351-361. (Online).
- Taştan, S. (2006). *Öğrenen organizasyonlar*.
<https://www.google.com/search?q=Seçil+Taştan+2006.+Öğrenen+Organizasyonla&oq=Se&ags=chrome.0.69i59j69i57j35i39j69i6015.3077j1j4&sourcerd=chrome&ie=UTF8>.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 133-149.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. M and Walpole, S. (2000). Effective school and accomplished teachers: Lesson about primary-grade reading instruction in low-income Schools. *Wiley on Behalf of the International Literacy Association*, 53 (2), 156-159.<https://www.jstor.org/stable/202047667>.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tebliğler Dergisi. (2022). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 01 29, 2023 tarihinde <https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/90-2022> adresinden alındı.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekeli, İ. (1987). *Kentsel korumada değişik yaklaşımlar üzerine düşünceler*. Tarihikentlerde planlama/düzenleme sorunları. Türkiye II. Dünya Şehircilik Günü Kolokyumu (s.27-32). Bayındırlık ve İskan Bakanlığı Matbaası.

- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2005b). İletişim ve sosyal etkileşim (Y.Özden, Edt.) içinde *eğitim ve okul yöneticiliği* (280-300). Pegem Yayıncılık.
- Teryl, J. L. ve Williams, H. S. (2013). Strategic leadership in schools. *Education*, 133 (3), 350-355.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. ve Higgins D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 88(3), 357-385. Doi: 10.3102/0034654313483907.
- Thompson, J. R. (2004). Organizational learning in action: Becoming an inviting school. *Journal of invitational theory and practice*, 10, 52-72.
- Thomas, M. V. D. (2016). Learning organization orientation in gender-based categories of schools. *Journal of research and reflection in education*, 10 (1), 51-68.
- Tibet, A. B. (2015). *İlk ve orta dereceli okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tideman, S. G., Arts, M. C. ve Zandee, D. P. (2013). Sustainable leadership: Toward a workable definition. *The Journal of Corporate Citizenship*, 49, 17-33.
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesinin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Titrek, O. (2021). Eğitimde sürdürülebilir liderlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1-10. <https://www.researchgate.net/publication/350630707>.
- Tok, T. N. ve Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 354-366. DOI: 10.5505/pausbed.2017.36025.
- Toksöz, S. (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Bilim sektörü üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Okan Üniversitesi.
- Topçu, İ. (2013). *Okul geliştirmede ailenin rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri (Adıyaman ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Toptaş, L. (2004). *Müfredat laboratuvar okulları*. Erişim adresi: <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/Hoptaş.doc>.

- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. TODAİE Yayınları.
- Townsend, T. (1997). What makes schools effective? A comparison between school communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (3), 311-326.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Yayınları.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. Nobel Yayınları.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*, 50 (1), 73-89.
- Tunç, T. (2020). *Sürdürülebilir yeşil değer*. Nobel Bilimsel Eserler Yayınevi.
- Tunçel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Tunga-Köroğlu, N. (2004). *Türkiye’de sürdürülebilir gelişme için örgütsel yeniden yapılanmanın gerekliliği*. Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, ODTÜ.
- Tuna, Ö. (2014). *Kurumsal sürdürülebilirlik yaklaşım ve uygulamaları: KOBİ’lere yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Turgut, M. (2021). *Etkili okul özelliklerine ilişkin bir meta- analiz çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Turhan, E. (2012). Eğitim sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavram ve Türkiye’de okulların EKO okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *NWSA Education Sciences e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (1), 1 Co476. ISSN: 1306-3111.
- Tuna, Ö. ve Besler, S. (2015). Kurumsal sürdürülebilirlik anlayışı ve uygulamaları: Örnek olay çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 52, 173-199.
- Tutkan, C. (2019). *Özel okullarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin etkili okul algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Türküm, M. (2025). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yönetiminin önündeki engeller. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5 (8), 397-422. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14937237>.
- Tüyen, Z. (2020). İşletmelerde sürdürülebilirlik kavramı ve sürdürülebilirliği etkileyen etmenler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37 (1), 91-117.
- Uçar-Yeniay, C. (2019). *112 sağlık çalışanlarının öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Üniversitesi.

- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T. (2020). Sürdürülebilir liderlik (K. Yılmaz, Edt.). *içinde liderlik: kuram-araştırma-uygulama*, s. 707-720. Pegem Akademi.
- Uğurlu, S. (2000). *Etkili okulları diğerlerinden ayıran örgüt içi özellikleri* [Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Ulrich, D., Von Glinow, M.A. ve Jick, T. (1993). High-impact learning: Building and diffusing learnig capability. *Organizational Dynamics* , 22 (2), 52-66.
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ulutin, H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Unesco.TMK. (2014). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim (online). <https://www.unesco.org.tr/pages/14/52/Sürdürülebilir-Kalkınma-için-Eğitim>.
- UNDP (2015). *Sustainable development goals. United nations development programme report*.<https://www.undp.org/sustainable-development-goals>.
- United Nations (2013). *World population prospects: The 2012 revision* (No. ESA/P/WP. 228). United Nations. <https://www.un.org/en/development/desa/publications/world-population-prospects-the-2012-revision.htm/>. Erişim tarihi: 30.05.2021.
- Usdan, M., McCloud, B., Podmostko, M. and Cuban, L. (2000). Reinventing the principalship. School leadership fort he 21.st. century initiative: A report of the task force on the principalship, IEL. *The Institute for Educational Leadership*.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Uzun, S. B. (2021). *Öğrenen örgütlerde rekaber stratejileri: Teknokent firma çalışanları üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Üner, A. (2006). *Öğrenen organizasyonlar*. <https://enm.blogcu.com/ogrenen-organizasyonlar/8492802>.
- Vehkamaki, S. (2005). *The concept of sustainability in modern times, sustainable use of renewable natural resource from principles to practices* (Jalkanen, A. ve Nygren, P. Edt.) University of Helsinki Department of Forest Ecology Publications.

- Vera, D. ve Crossan, M. (2003). *Organizational learning and knowledge management. Toward and integrative framework* (M. Easterby-Smith and M. Lyles, Edt.). The Black Handbook of organizational learning and knowledge management, 122-41. Malden, MA: Blackwell.
- Verhelst, D. (2021). *Sustainable schools for sustainable education: Characteristics of an ESD-effective school* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Antwerp.
- Vesudevan, M., Abdullah, Z. ve Adriantoni. (2024). Exploring sustainable leadership practices in higher education institutions: A comprehensive review. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30 (5), 12897-12903. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.1924>.
- Vicente Roca, Puig. (2019). The circular path of social sustainability: An Empirical analysis. *Journal of Cleaner Production*, 212 (1), 916-924.
- Vinh Cao, T. H., Chai, D. S., Nguyen, L.P., Hien Nguyen, H.T., Han, C.S. ve Park, S. (2024). Learning organization and employee performance: The mediating role of job satisfaction in the vietnamese context. *The Learning Organization, vol-ahead-of-print NO. Ahead-of-print*. <https://doi.org/101108/TLO-09-2023-0177>.
- Visser, W. ve Courtice, P (2011). *Sustainability leadership: linking theory and practice*. SSRN working paper series.
- Vodonic, J. (2018). The key to organizational sustainability: Nurturing a culture of change. *Systems Research and Behavioral Science*, 35 (4), 458-468.
- Wagner, A. T., Harrison, C. ve Vogel, L. C. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *JCEL Journal of Cases in Educational Leadership*, 52 (4), 602-642. <https://doi.org/10.1177/0013161X16644957>. Erişim tarihi:08.12.2023.
- Wagner, III. J. A. ve Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. New York: Routledge.
- Wan Omar, W. A. ve Hussin, F. (2013). Transformational leadership style and job satisfaction relationship: A study of structural equation modeling (SEM). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (2), 346-365.
- Wang, C. L. ve Ahmed, P. K. (2003). *Organisational learning: A critical review*. <https://research.manash.edu/en/publications/organisational-learning-a-critical-review>.
- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco CA: Jossey-Bass Business and Management Series.

- Watkins, K. E. ve Marsick, V. J.(1997). *Dimensions of learning organizations questionnaire (DLOQ)*. <https://doi.org/1037/t3934-00>.
- Watkins, K. E. ve O’Neil, J. (2013). The dimension of the learning organization questionnaire (the DLOQ). *Advances developing human resources*, 15 (2), 133-147.
- Waters, T., Marzano, R. ve Mc Nulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tellsusabout the effect of leadership on student achievement*.<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED81972.pdf>. Erişim tarihi: 06.12.2023.
- West, F. ve Gadsden, J. (1973). A major role for laboratory schools. *Education Leadership*, 412-415.
- Whitebeck, B. A. (2014). *Strengths in action: Implementing a learning organization model in a human service setting* [Unpublished doctoral dissertation]. Portland State University.
- Wilhelm, W. (2006). Learning organizations. *Leadership excellence*, 23(3), 17.
- Witmer, L. W. (2005). *Relationshio among transformational leadership, family background, achievement in California Public comprehensive high schools: A structural equation model* [Unpublished doctoral dissertation]. Azusa Pasific University, California.
- Woolner, P. (1995). *A development model of the learning organization*. Toronto: Woolner, Lowy.
- Wong, E. O. V. (2003). Leadership stlyle for school based management in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 17,6, 243-247. ISSN: 0951-354X.
- Wu, R. T. Y. (2005). Relatonship between teachers’ teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in Taiwan, republic of China. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Confrence*.
- Xie, L. (2020). The impact of servant leadership and transformational leadership on learning organization: A comparative analysis. *Leadership and Organization Development Journal*, 4 (2), 220-236.
- Yağız, M. S. (2016). *İlkokulların etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Yakup, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.

- Yalçın, B. (2004). *İşletmelerin öğrenen örgütlere dönüşümü açısından bilgi toplumunda liderliğin değerlendirilmesi (Arkas örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay araştırması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 15-36.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 13-26.
- Yalçın, Z. M. (2020). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yalçın, Z. M. ve Yıldızı, K. (2020). Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları. *International Journal of Social Humanities and Administrative Sciences*, 6 (33), 1767-1786.
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (5), 21-34.
- Yalçinkaya, Ş. (2022). *Stratejik plan uygulamalarının etkili okul bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yaman, K. (2022). *İlköğretim kurumlarında kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yamen, U. U. (2022). Örgüt yönetiminde güncel eğitimler (A. Aksu, Edt.). içinde *eğitim örgütlerinde melankoli* (93-106). Anı Yayıncılık.
- Yang, G., Lam., C. C. ve Wong, N. Y. (2010). Developing an instrument for identifying secondary teacher's belief about education for sustainable development in China. *The Journal of Environmental Education*, 41 (4), 195-207.
- Yangil, F. M. (2016). Bilgi toplumunda liderlik: Sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 128-143.
- Yanık, H. (2008). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin etkili okul algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *AKÜ Sosyal Bilgiler Dergisi*, 5 (1), 225-230.
- Yaşar, İ. (2020). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okulların yenilikçi düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(4), 63-86.

- Yavuz, Y. (2001). *Lise yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okulda yeniden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yazar, F. B. (2023). *Öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik ve okullarda hayat boyu öğrenme kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yazgan, T. (2011). *Stratejik yönetim*. Konak Belediyesi Kültür Yayınları.
- Yazıcı, B. (2022). *Öğrenen örgütlerde liderlik: Halkeğitim merkezi yöneticileri üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yazıcı, S. (1999). Toplam kalite felsefesi ve öğrenen organizasyonlar. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 20, 99.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. Alfa Yayınevi.
- Yelok, F. (2006). *Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yener, S. ve Saka, C. (2017). Örgütsel öğrenme bağlamında psikolojik rahatlık. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 45-61.
- Yenihayat, C. U. Ve Ay, F. A. (2020). Acil sağlık hizmetleri çalışanlarının öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (70), 374-886.
- Yemenici, H. (2001). *Okula dayalı yönetim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Aksu, Ö. (2023). Bilgi ve beceri bütünlüğünde öğrenen okul kültürü. Yönetici ve öğretmen rehber el kitabı (H. İ. Topçu, Edt.) içinde *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*. ISBN: 978-975-11-6581-7. <https://www.ogmmateryal.eba.gov.tr>.
- Yıldırım-Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Yılmaz, Ç. O. (2002). *Öğrenen örgüt yapısı ve tekstil alanında uyarlanması üzerine bölgesel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okulluk yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, L. (2024). *Örgütsel çeviklik ile öğrenen örgüt etkileşiminde örgütsel adaletin aracı rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitelikli bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 125-150.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, M. (2008). *Örgütsel öğrenmede bilgi merkezinin rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2019). *Örgütsel öğrenme ve bilgi merkezleri*. İKSAD: Publishing House. ISBN: 978-605-7875-06-8.
- Yılmaz, N. (2023). *Sürdürülebilir liderlik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerini sahip olma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yiğit, M. ve Ağalday, B. (2020). Liderlikte yeni bir yaklaşım. Erdemli liderlik ve okul müdürlerinin erdemli liderlik davranışlarının incelenmesi. *Kuramlar ve Kuramlar Düşünce Bilimleri*, 679-718. Mardin Artuklu Üniversitesi yayınları. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/34891961_Liderlikte_Yeni_Bir_Yaklasim_m_Erdemli_Liderlik_ve_Okul_Mudurlerinin_Erdemli_Liderlik_Davranislarinin_Incelenmesi.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre yöneticilerin ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yoğurtçu, F. (2023). *Sürdürülebilir liderlik: 4 ve 5 yıldızlı otel işletmeleri çalışanları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Yollu, S. (2017). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Yulk, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Yurdakul, A. ve Çelik, K. (2022). Eğitim örgütlerinde grup içi bağlılık: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 116-131. DOI: 10.17860/mersinefd.950409.
- Yurttaş, A. (2022). *Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamiği arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yükçü, S. ve Ataçan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (4), 1-13.
- Zacharatos, A., Barling, J. ve Kelloway, E. K. (2000). Developments and effects of transformational leadership in adolescents. *Leadership Quarterly*, 11 (2).
- Zagorsek, H., Dimovski, V. ve Skeravaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal of European Management Studies*, 14 (2), 144-165.
- Zengin, T. ve Gündüz, H. B. (2018). Ortaokul öğretmenlerine göre öğrenen örgüt algısı. *Yıldız Journal Educational Research*, 31(1), 62-76. Doi: 10.51280/yjer.2018.003.
- Zigarelli, M. A. (1996). An emprical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103-110.
- Zincirli, M. ve Burulday, V. (2024). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen okul ve pozitif ses çıkartma davranışı arasındaki ilişki. *ÇÜTAD Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 431-447.
- Zhang, D. (2013). *Courtyard housing and cultural sustainability: Theory, practice and product*. Farnham, England: Ashgate.
- Zorlu, K. ve Korkmaz, F. (2020). Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Akademik Bakış*, 13 (26), 199-213.
- Zulkiffli, N. A. ve Lutiffi, A. A. (2016). Theoretical review on sustainable leadership. *MATE Web of Conference*.

EKLER

EK 1.

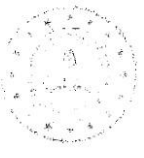
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Fatma ERCAN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Yönetimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Anadolu Üniversitesi	İşletme	2009
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği	2021
YL Tez Başlığı	Ortaokul Müdürlerinin Stratejik Liderlikleri ve Kriz Yönetimi Becerileri		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali AKSU		
Akademik Eserler			
Ercan, F. ve Aksu, A. (2019). Okul müdürlerinde Machiavellist davranış ölçeği. <i>XI. Uluslararası Eğitim DenetimKongresi (Sözlü Bildiri)</i> . Eğitim, Hukuk ve Yapay Zeka Bildirim Kitabı ve Kongre Programı, Antalya (s: 284-290).			
*Ercan, F. (2021). Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ile kriz yönetimi becerileri [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.			
*Ercan, F. ve Aksu, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve kriz yönetimi becerileri. <i>Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 13 (1), 114-139.			
Ercan, F. ve Aksu, A. (2022). Eğitimde mentorluk. <i>Pearson Journal of Social Sciences and Humanities</i> , 7 (21), 108-133. DOI:http://dx.doi.org/10.46872/pj.588. ISSN:2717-7386.			
Ercan, F. (2022). Örgüt yönetiminde güncel eğilimler (A. Aksu, Edt.), <i>içindecam tavandan cam uçuruma</i> (s: 140-154).			
Ercan, F. (2023). Bilgi sevgisi (A. Aksu, Edt.), <i>içinde realizm ve eğitime yansımaları</i> (s: 38-71).			
Yamen, U.U., Ercan, F. ve İşli, Y. (2023). Bilgi sevgisi (A. Aksu, Edt.), <i>içinde bilimsel araştırma</i> (s: 237-306).			
Ercan, F. (2023). Denetimde güncel gelişmeler ve Türk eğitim sisteminde denetim (A. Aksu, Edt.), <i>içinde eğitimde öğretimsel denetim</i> (s: 27-48).			
*Ercan, F. Aksu, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre etkili okul. <i>ICESSEER 7 th. International Conference on Emprical Social Sciences, Economy, Management and Education Researches, Jakarta-Indonesia</i> (s: 134-152).			
Ercan, F. (2023). Etkili okul/ örgütsel yapı-okul yönetimi-etkin katılım (Y. Yavuz, Edt.), <i>içinde etkili okul</i> (s: 45-71).			
*Ercan, F. ve Aksu, A. (2024). Ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiler. <i>Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 60, 1577-1598.			
Ercan, F. (2024). Güncel yönetim ve liderlik yaklaşımları (A. Aksu, Edt.), <i>içinde eğitimde erdemli liderlik</i> (s: 45-65).			
Ercan, F. (2024). Güncel yönetim ve liderlik yaklaşımları (A. Aksu, Edt.), <i>içinde eğitimde yapay zeka</i> (s: 71-88).			

Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller



EK 2. Uygulama İzinleri

 T.C. İZMİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
Sayı : E-12018877-604.01.02-73080912	27/03/2023
Konu : Araştırma İzni	
VALİLİK MAKAMINA	
İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2), b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 23.02.2023 tarihli ve 527850 sayılı yazısı. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Fatma ERCAN'ın, "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir. Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.	
Dr. Murat Mucahit YENTİR Millî Eğitim Müdürü	
OLUR Hikmet DENGESİK Vali a. Vali Yardımcısı	
İlgi: 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa) 2-Anket Formları (8 Sayfa)	
Adres : Fevziyapaşahı, 452 sk. no:15 kat:1 İZMİR Telefon No : E-Posta : Kep Adresi: Her belgeye güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge Doğrulama A 643p-9929-3318-8664-c198	



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-73127318
Konu : Araştırma İzni

27.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 23.02.2023 tarihli ve 527850 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 27.03.2023 tarihli ve E-12018877-604.01.02-73080912 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Fatma ERCAN'ın, "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" korulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulanmasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek'in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup araştırmanın CD' ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz / rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Anket Formları (8 Sayfa)
- 4- Araştırma Teslim Tutanağı (1 Sayfa)
- 5- Fiziki Zararları Karşılama Taahhütname (1 Sayfa)

Dağıtım:

Dokuz Eylül Üniversitesi
30 İlçe MEM

Adres : Fevzipaşa mth. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

Bilgi:

Telefon No :

E-Posta: stral

Kep Adresi :

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evimik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evimik.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 9b30-924c-367a-b310-37bb kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-73080912
Konu : Araştırma İzni

27/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 23.02.2023 tarihli ve 527850 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Fatma ERCAN'ın, "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" korulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Hikmet DENGESİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek;
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (8 Sayfa)

Adres : Fevziye mah. 452 sk. no:15 köpek/ İZMİR

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

Telefon N
E-Posta:
Kep Adre

Bilgi

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://ovak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 643E-9929-3318-8664-C198 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Fatma ERCAN
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Doktora Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir ilindeki Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler
Üniversite / Kurum Onayı	28.02.2023 3
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği, Öğrenen Örgüt Ölçeği, Etkili Okul Ölçeği, Katılımcı Onam Formu,
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhelif Üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

21/03/2023

(Başkanı) /
Zeynep BAŞDAŞ
Şube Müdürü

Dr. Nergis CANBULAT
Öğretmen

Dr. Yasin KAYIŞ
Öğretmen

Selahattin ANIK
Öğretmen

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-537834

08.03.2023

Konu : Etik Kurul İzni- Fatma ERCAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.02.2023 tarihli 527850 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 28/02/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 3 sayılı karar ile Fatma ERCAN'ın, "*Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nülket HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: F5DDA219-6480-4FDB-AF40-A1E9656B83A1 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>



Yazdırma Sayısı



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-565555
Konu : Araştırma İzni- Fatma ERCAN

05.04.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.03.2023 tarihli ve E-87347630-659-546927 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 27/03/2023 tarih ve 73127318 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Fatma ERCAN'ın, "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabı yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (13 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 7AB92C2F-A1BD-43D9-BFA1-B02E29FA3B13 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eyul-universitesi-ebys>



OKUL İZİNLERİ**ARAŞTIRMADA İZİN İSTENEN OKULLAR**

İzmir ilindeki tüm resmi ortaokullar.



- a. ailenin gelirine göre,
b. okulun öğrenci sayısındaki büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Prof. Dr. Ali AKSU tarafından yürütülen "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı vatanılamaz, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

a. Araştırmanın Amacı:

Sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul kavramlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde aralarındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenen örgüt ve etkili okul kavramları üzerinde sürdürülebilir liderlik ilişkinin araştırılmadığı söylenebilir. Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkileri incelemektir. Okulların değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi içinde sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt ve etkili okul boyutlarının da bu değişim ve yenilikleri takip etmesi önemli olmaktadır. Sürdürülebilir lider ne kadar kendini geliştirip, yeniliklere açık olursa öğrenen örgüt ve etkili okul boyutları üzerinde etkisi önemli olacaktır. Okulların ulusal ve küresel anlamında diğer okullardan rekabet anlamında geri kalmaması için liderlerin sürdürülebilir liderlik özellikleri, okulların öğrenen okul olma durumları ve etkili okul anlamında okulların daha da başarılı olmaları amaçlanmaktadır. Bu düzeyler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı tespit edilecektir. Bu araştırmanın amacı İzmir ilinde yer alan ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır.

- b. Araştırmanın Nedeni: 1. Bilimsel araştırma X Tez çalışması
c. Araştırmanın Öngörülen Süresi: 2 yıl
d. Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 700
e. Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir ilindeki resmi ortaokullar

Çalışmaya Katılım Onayı:

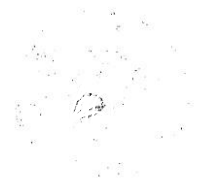
"Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşulları, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım."

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:



Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.



Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" adıyla, Fatma ERCAN tarafından 2023-2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenler

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İzmir ilinde bulunan resmi ortaokullar

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket

☐ Görüşme

☐ Gözlem

☐

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Fatma ERCAN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....
İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

Turk Telekom 17:46 %64

< [Download] [Delete] [Share] [More]

Fwd: Ölçek İzni [Gelen kutusu] ☆

F Fatoş Ercan 17 Şub 2023
alıcı: [Redacted], ben v

----- Forwarded message -----
Gönderen: **Fatoş Ercan**
Date: 17 Şub 2023 Cum, 19:26
Subject: Re: Ölçek İzni
To: semih çayak <[Redacted]> |>

Merhaba hocam. Ölçeğinizi kullanmak için
verdiğiniz izinden dolayı ve
bekletmediğiniz için teşekkür ederim.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

semih çayak <[Redacted]>, 17
Şub 2023 Cum, 11:14 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba hocam, ölçeği çalışmanızda
kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçek ile ilgili
bilgiler ektedir. Kolaylıklar dilerim.

Fatoş Ercan <[Redacted]>, 16 Şub
2023 Per, 18:48 tarihinde şunu yazdı:

Turk Telekom

17:46

%64



Sermin Çayak <

>, 17

Şub 2023 Cum, 11:14 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba hocam, ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçek ile ilgili bilgiler ektedir. Kolaylıklar dilerim.

Fatoş Ercan <

>, 16 Şub

2023 Per, 18:48 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam, öncelikli olarak yaşadığımız deprem felaketiyle ilgili olarak hepimizin başı sağolsun, hepimize geçmiş olsun. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında doktora öğrenimimi sürdürmekteyim. "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tezi konuyla ilgili "Sürdürülebilir Liderlik" adlı ölçme aracınızı araştırmamda kullanmak istiyorum. Tez süremizin sınırlı olması nedeniyle, bu zor günlerde vaktinizi aldığım için anlayışınızı bekliyorum. Ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli olan izni gönderebilerseniz araştırmama büyük destek vermiş olursunuz. Saygılarımla....

Fatma ERCAN

Turk Telekom

17:47

%64



Ölçek izni



Gelen kutusu



Fatoş Ercan 15 Şub 2023



alıcı:



Sayın hocam, öncelikli olarak yaşadığımız deprem felaketiyle ilgili olarak hepimizin başı sağolsun, hepimize geçmiş olsun. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında doktora öğrenimimi sürdürmekteyim. "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tezi konumla ilgili "Öğrenen Örgüt Ölçeği" adlı ölçme aracınızı araştırmamda kullanmak istiyorum. Tez süremizin sınırlı olması nedeniyle, bu zor günlerde vaktinizi aldığım için anlayışınızı bekliyorum. Ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli olan izni gönderebilerseniz araştırmama büyük destek vermiş olursunuz. Saygılarımla....

Fatma ERCAN



Yanıtla

Tümünü
yanıtla

Yönlendir



Fatoş Ercan 16 Şub 2023



alıcı:

ben

Turk Telekom

17:47

%64



----- Forwarded message -----

Gönderen: **Fatoş Ercan**

Date: 16 Şub 2023 Per, 12:45

Subject: Re: Ölçek İzni

To: Fatih Baydar <

Merhaba Hocam. Ölçeği kullanabilmem için vermiş olduğunuz izinden dolayı çok teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

Fatih Baydar < , 16 Şub 2023 Per, 00:06 tarihinde şunu yazdı:

Teşekkür ediyorum. Tüm milletimize ve sizlere de geçmiş olsun dileklerimi iletiyorum.

Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım.

İyi çalışmalar.

Fatoş Ercan < , 15 Şub 2023 Çar, 20:22 tarihinde şunu yazdı:

Turk Telekom

17:49

%63



Ölçek İzni



Gelen kutusu



Fatoş Ercan 15 Şub 2023

alıcı: !

Sayın hocam, öncelikli olarak yaşadığımız deprem felaketiyle ilgili olarak hepimizin başı sağolsun, hepimize geçmiş olsun. Ben, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği alanında doktora öğrenimimi sürdürmekteyim. "Ortaokul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlikleri ile Öğrenen Örgüt ve Etkili Okul Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tezi konumla ilgili "Etkili Okul Ölçeği" adlı ölçme aracınızı araştırmamda kullanmak istiyorum. Tez süremizin sınırlı olması nedeniyle, bu zor günlerde vaktinizi aldığım için anlayışınızı bekliyorum. Ölçeğinizi kullanabilmem için gerekli olan izni gönderebilerseniz araştırmama büyük destek vermiş olursunuz. Saygılarımla....

Fatma ERCAN



Yanıtla

Tümünü
yanıtla

Yönlendir



Fatoş Ercan 15 Şub 2023

alıcı: ben ✓

Türk Telekom

17:49

%63



----- Forwarded message -----

Gönderen: **Fatoş Ercan**

< >

Date: 15 Şub 2023 Çar, 22:16

Subject: Re: Ölçek İzni

To: Seyfettin Abdurrezzak

< >

Hocam geri dönüş yaptığınız için teşekkür ederim. Kısa sürede bu haberi almak beni çok mutlu etti. İyi akşamlar dilerim, selamlarımla...

Seyfettin Abdurrezzak

< >, 15 Şub 2023 Çar, 21:11 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba, elbette kullanabilirsiniz. Ölçek formuna İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisindeki yayından ulaşabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Hepimiz için geçmiş olsun. Selamlar

iPhone'umdan gönderildi

Fatoş Ercan

< > şunları yazdı (15 Şub 2023 20:16):

EK ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmada "ortaokul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikleri ile öğrenen örgüt ve etkili okul arasındaki ilişkiler" in belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma bulguları sadece akademik amaçlar için kullanılacaktır. Araştırmaya katılımda gönüllülük söz konusudur. Vereceğiniz cevaplar ve kimliğinize ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların güvenilirliği için ölçek maddelerine vereceğiniz samimi ve içten cevaplar önemlidir. Ölçeklerden elde edilecek bilgiler sadece doktora tez çalışması için kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırarak, araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Fatma ERCAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği
Programı Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız

- () 20-25 yaş
() 26-35 yaş
() 36-45 yaş
() 46 ve üzeri

Cinsiyetiniz

- () Kadın
() Erkek

Mesleki Kıdeminiz

- () 1-5 yıl
() 6-15 yıl
() 16-25 yıl
() 26 yıl ve üzeri

Eğitim Düzeyiniz

- () Ön lisans
() Lisans
() Yüksek Lisans
() Doktora

Mesleki Kariyeriniz

- () Aday öğretmen
() Öğretmen
() Uzman öğretmen
() Başöğretmen

Medeni Durumunuz

- () Evli
() Bekar

Bransınız

(Yazınız)

Ortaokul Türünüz

- () Genel Ortaokul
() İmam Hatip Ortaokulu
() Engelliler Ortaokulu

Ailenizin Aylık Ortalama Geliri

- () 10.000 TL'den az
() 11.000-20.000 TL
() 21.000-40.000 TL
() 41.000-50.000 TL
() 51.000 TL ve üzeri

Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

Aşağıdaki sorular okul müdürünüzün özellikleri ile ilgilidir. Her bir soruyu okul müdürünüzü düşünerek doldurmanızı rica ederim. Her bir ifadeye size en uygun gelen yalnızca bir kutucuğa (X) işareti koyunuz.

1. Kesinlikle katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum

Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okul müdürüm kurum kimliğinin oluşmasına özen gösterir (örneğin, okulun logosunun ve web sitesinin oluşturulması gibi).	1	2	3	4	5
2. Okul müdürüm kurumsal geleneklerin oluşmasına özen gösterir (örneğin, pilav günü düzenlemek gibi).	1	2	3	4	5
3. Okul müdürüm kurum tarafından kazanılmış ödüllerin sergilenmesi için özel bir köşe oluşturur.	1	2	3	4	5
4. Okul müdürüm okuldaki araç-gereçlerin korunmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
5. Okul müdürüm kişiler arası ilişkilere önem verir.	1	2	3	4	5
6. Okul müdürüm iş birlikli çalışma ortamının oluşması için çaba harcar.	1	2	3	4	5
7. Okul müdürüm okuldaki faaliyetlerin duyurulmasında yerel/ulusal medyayı etkin bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
8. Okul müdürüm kurum kültürünün oluşmasında sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanır.	1	2	3	4	5
9. Okul müdürüm karar alma sürecinde ortak kararlar alınmasına önem verir.	1	2	3	4	5
10. Okul müdürüm çağdaş uygulamaları takip eder.	1	2	3	4	5
11. Okul müdürüm çalışanların başarısını ödüllendirir.	1	2	3	4	5
12. Okul müdürüm öğretmenlerin kişisel gelişimine önem verir.	1	2	3	4	5
13. Okul müdürüm aldığı kararlarda ileri görüşlü davranır.	1	2	3	4	5
14. Okul müdürüm uzun vadeli planlar yapar.	1	2	3	4	5
15. Okul müdürüm tüm çalışanlara adaletli davranır.	1	2	3	4	5
16. Okul müdürüm okulda teknolojinin en verimli şekilde kullanılmasını destekler.	1	2	3	4	5
17. Okul müdürüm çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine özen gösterir.	1	2	3	4	5
18. Okul müdürüm kişisel vizyonunu sürekli geliştirmeye özen gösterir.	1	2	3	4	5
19. Okul müdürüm görev ve sorumlulukları tekelinde toplamamaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
20. Okul müdürüm yönetime yönelik bilgi ve becerilerini çalışanlarıyla paylaşır.	1	2	3	4	5

21. Okul müdürüm kaynakların en ekonomik şekilde kullanılmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
22. Okul müdürüm okula yeni katılan çalışanlara yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	1	2	3	4	5
23. Okul müdürüm okula yeni katılan öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	1	2	3	4	5
24. Okul müdürüm okula yeni katılan velilere yönelik oryantasyon çalışmaları düzenler.	1	2	3	4	5
25. Okul müdürüm okulda dilek ve şikâyet kutusu oluşturur.	1	2	3	4	5
26. Okul müdürüm yaptığı uygulamalar hakkında bilgi verir.	1	2	3	4	5
27. Okul müdürüm okul bütçesinde her zaman bir miktar para olmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
28. Okul müdürüm öğrencilerin çok yönlü yetismelerine önem verir.	1	2	3	4	5
29. Okul müdürüm personelin ve öğrencilerin motivasyonunu önemser.	1	2	3	4	5
30. Okul müdürüm okula maddi katkı sağlayacak etkinlikleri önemser.	1	2	3	4	5
31. Okul müdürüm okulun ihtiyaçlarını en uygun fiyata almaya çalışır.	1	2	3	4	5
32. Okul müdürüm okula katkı sağlayacak sponsorlar bulmaya özen gösterir.	1	2	3	4	5
33. Okul müdürüm alınan kararlara bağlı kalır.	1	2	3	4	5
34. Okul müdürüm okulunun dâhil olduğu projelere destek verir.	1	2	3	4	5
35. Okul müdürüm okulun çevre düzenlemesini önemser.	1	2	3	4	5
36. Okul müdürüm kaynakların etkili ve verimli kullanmanın öneminden sıklıkla bahseder.	1	2	3	4	5



EK-2: ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ

Öğrenen Örgüt Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	0	1	2	3	4
Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	0	1	2	3	4
Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	0	1	2	3	4
Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumu yeniliğin kaynağı olarak görür.	0	1	2	3	4
Kurumda, sürekli öğrenme imkanı sunan ortamlar oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.	0	1	2	3	4
Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.	0	1	2	3	4



ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

I. OKUL YÖNETİCİSİ

Bu Okulda Okul Yöneticisi:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
1. Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	1	2	3	4	5
2. Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	1	2	3	4	5
3. Okulun her tarafında sıkça görülür.	1	2	3	4	5
4. Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
5. Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	1	2	3	4	5

II. ÖĞRETMENLER

Bu Okulda Öğretmenler:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
6. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	1	2	3	4	5
8. Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	1	2	3	4	5
9. Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içinde çalışırlar.	1	2	3	4	5
10. Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	1	2	3	4	5
11. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	1	2	3	4	5
12. Her öğrencinin birinc olduğu birinciyle hareket ederler.	1	2	3	4	5

III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ

Bu Okulda:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
13. Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	1	2	3	4	5
14. Okul çalışanları ve öğrencileri istekle çalışmaya yöneltecek bir okul iklimi vardır.	1	2	3	4	5
15. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	1	2	3	4	5
16. Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	1	2	3	4	5
17. Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	1	2	3	4	5

IV. ÖĞRENCİLER

Bu Okulda Öğrenciler:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
18. Başarıya olan inançları yüksektir.	1	2	3	4	5
19. Sorumluluk almaya isteklidirler.	1	2	3	4	5
20. Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	1	2	3	4	5
21. Çalışmalarını planlı yürütürler.	1	2	3	4	5
22. Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	1	2	3	4	5
23. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	1	2	3	4	5
24. Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	1	2	3	4	5

V. VELİLER

Bu Okulda Veliler:

	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tam Katılıyorum
25. Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	1	2	3	4	5
26. Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	1	2	3	4	5
27. Okulu sık sık ziyaret ederler.	1	2	3	4	5
28. Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	1	2	3	4	5
29. Okul yönetimi ile uyumludurlar.	1	2	3	4	5
30. Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	1	2	3	4	5
31. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	1	2	3	4	5

