

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA
GÖRE KENDİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

Yüksek Lisans Tezi

YILDIRIM BARUT

GAZİANTEP, 2013

**T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA
GÖRE KENDİ OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK DAVRANIŞLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Yıldırım BARUT

Danışman: Doç. Dr. Behçet ORAL

GAZİANTEP, 2013

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları (Diyarbakır İli Örneği)” başlıklı çalışmanın tarafımca, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım.

18/09/2013

Yıldırım BARUT



T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEKLİSANS TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı-soyadı	Yıldırım BARUT
Numarası	112102085
Anabilim/ Bilim Dalı (Fakültesi)	İşletme Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Sınavın

Tarihi	18/09/2013
Süresi	75 Dakika
Yeri	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Seminer Salonu

Karar

<u>Oybirliği</u>	<u>Oyçokluğu</u>	<u>Kabul</u>	<u>Düzeltilme</u>	<u>Red</u>
X		X		

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı Jürimiz tarafından gerçekleştirilmiş ve adayın durumu bu tutanakla tespit edilmiştir.

18/09/2013

Jüri Başkanı
Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

Üye
Yrd. Doç. Dr. H.Fazlı ERGÜL

Üye / Danışman
Doç. Dr. Behçet ORAL

ÖZ

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli Yenişehir İlçesine bağlı ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenlere uygulanmak üzere, Dağlı (2010) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği saptanan “Öğrenen Liderlik Anketi“ kullanılmıştır. Araştırmada evreni oluşturan 53resmi ilkokul ve Ortaokuldan (İlköğretim) rastgele seçilen 24 okula gidilerek buradaki öğretmenlerden 500 kişiye anket uygulanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık değeri .05 olarak alınmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin cronbach alpha değeri. 98 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları genel olarak “bazen” ($\bar{X}=3.33$) düzeyinde olduğu saptanmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “cinsiyet” “medeni durum” “branş” “öğrenim durumu” ve “kademelerine” ilişkin algıları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen lider, öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme, öğrenen okul müdürü, öğrenen yönetici.

ABSTRACT

This research has intended to reveal the leadership behaviors of the managers of the schools where the teachers work in Primary and Secondary schools around Diyarbakır city, Yenışehir district. For this reason, a trustworthy and reliable questionnaire called 'Learning Leader Questionnaire' which is prepared by Dağlı (2010) has been used on teachers. In the research among 53 formal primary and secondary schools, a questionnaire has been applied to 500 teachers who are randomly chosen from 23 schools. The data have been computed by using SPSS packet programme. The meaning value is calculated as .05. According to the reliability analyze results, the cronbach alpha value scale has been calculated as .98. Some important results from the researches are below.

In this result it has been learnt that the Learning Leader Behaviours of the directors level is "sometimes" ($X=3.33$). It can be said according to the teachers who work with the leaders the level of the learning leaders are 'sometimes

According to the sense of the teachers who work in Primary and Secondary schools, there aren't any differences among "gender, marital status, branch, state of education and seniority" in their learning senses. But it has been understood that there has been important differences in the teachers' senses according to their working classes.

Keywords: Learning Leader, Learning organization, organizational learning, learning school director, learning leader.

ÖNSÖZ

Bir okulda öğrenme yetersizliğinin olması, o okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi önünde önemli bir engeldir. Okuldaki bütün iş görenlerin takım halinde öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme yetersizliğinin giderilmesinde etkili bir çözüm yolu olarak görülebilir. Bunun yolu da öncelikle liderin öğrenmeye açık olması, yani okul yöneticilerinin öncelikle kendilerinin öğrenen lider olmalarından geçmektedir.

Bu araştırmayla ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin, çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarından okullarda “öğrenen liderlik” davranışlarını belirlemede katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğrenen liderlik yeterlikleriyle ilgili olarak sunulacak önerilerin, eğitim sistemimizin temel basamağı olan ilkokul ve ortaokulların öğrenen okul olma sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma konusunun belirlenmesi, çalışmanın planlanması ve araştırmanın tamamlanmasına kadar geçen süreçte destek ve samimiyetini esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Behçet ORAL’a; tecrübe ve birikimiyle bana destek olan kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI’ya; araştırma süresince ve özellikle analiz kısmında yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Arş. Gör. Zakir ELÇİÇEK’e; fikirleriyle bana katkı sağlayan Semet KOCAKAYA’ya; anket uygulama sırasında bana yardımcı olan tüm okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlere; tüm yaşamımda olduğu gibi hayatımın bu aşamasında da sınırsız desteklerini arkamda hissettiğim anneme, babama ve tez süresince yeterince zaman ayıramadığım eşime ve kızlarım Berfin ve Asmin’e sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi takdim ederim.

Diyarbakır, 2013

Yıldırım BARUT

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZ	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLO LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1.1. YÖNETİCİ VE LİDERLİK.....	6
2.1.1.1. Yöneticilik.....	9
2.1.1.1.1. Yöneticinin Özellikleri	10
2.1.1.1.2. Okul Yöneticiliği	12
2.1.1.1.3. Okul Yöneticiliğinin Liderlik Rolü	15
2.1.1.2. Liderlik.....	18
2.1.1.2.1. Liderlik Özellikleri.....	19
2.1.1.2.2. Liderlik Yaklaşımları	21
2.1.1.2.2.1. Özellik Kuramı	22
2.1.1.2.2.2. Davranışsal Kuramlar.....	24
2.1.1.2.2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları.....	25
2.1.1.2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları.....	27
2.1.1.2.2.2.3. Blake-Mouton'un yönetim gözeneği kuramı	29
2.1.1.2.2.3. Durumsal kuramlar (Sistem Kuramı).....	30
2.1.1.2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	32
2.1.1.2.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı.	33

2.1.1.2.2.3.3. Yol-Amaç Kuramı.....	34
2.1.1.2.2.3.4. Vroom ve Yettom'un Karar Verme Modeli.....	37
2.1.1.2.2.3.5. Reddin' in üç boyutlu liderlik kuramı.	38
2.1.1.2.2.4. Yeni Yaklaşımlar(Vizyoner Liderlik yaklaşımları)	39
2.1.1.2.2.4.1. Karizmatik Liderlik	40
2.1.1.2.2.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	41
2.1.1.2.2.4.3. Kültürel Liderlik.....	43
2.1.1.2.2.4.4. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik Yaklaşımı:	44
2.1.1.2.2.4.5. Vizyoner Liderlik	44
2.1.1.2.2.4.6. Süper Liderlik	46
2.1.1.2.2.4.7. Öğrenen Liderlik	47
2.1.2.2.4.8. Moral Liderlik.....	47
2.1.1.2.2.4.9. Etik liderlik	47
2.1.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	48
2.1.3. Örgüt (Organizasyon) Kavramı	49
2.1.3.1. Örgüt Yapısı	50
2.1.4. Öğrenme.....	50
2.1.4.1.Örgütsel Öğrenme.....	52
2.1.4.1.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	54
2.1.4.1.1.1. Tek Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Single-Loop Learning)	54
2.1.4.1.1.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-Loop Learning).....	56
2.1.4.1.1.3. İkincil Öğrenme (Deutero-Learning).....	57
2.1.4.1.2. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleleyen Unsurlar.....	58
2.1.4.2 Öğrenen Örgütler	60
2.1.4.2.1. Öğrenen Örgüt Disiplini	62
2.1.4.2.2.Öğrenen Örgüt Olmanın Engelleri.....	63
2.1.4.3. Öğrenen Örgüt İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki Fark.	64
2.1.5. Öğrenen Lider	64
2.1.5.1. Öğrenen Liderin Özelliği	64
2.1.5.2. Öğrenen Örgütlerde Liderlik	65
2.1.5.3. Öğrenen Okullarda Liderlik	65
2.1.5.4. Okul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışları	65
2.2. İlgili Araştırmalar	67
2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	67
2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	77

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	81
YÖNTEM	81
3.1. Araştırma Modeli	81
3.2. Evren ve Örneklem.....	81
3.3. Veri Toplama Aracı.....	81
3.4. Verilerin Analizi.....	82
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	83
BULGULAR	83
4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular	83
4.2. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışlarına ve Değişken Ayrımı Yapılmaksızın Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular	85
4.3. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Belirlenen Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	96
SONUÇ VE ÖNERİLER	96
ÖNERİLER	98
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	98
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	99
EKLER	100
Ek-1. Asıl Anketin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı.....	100
Ek-2 :Öğrenen Lider Ölçeği (ÖLÖ).....	101
Ek-3. Anket Uygulama İzin Belgesi	104
KAYNAKÇA	106

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1.1.2.1	: Liderlik Özelliklerini Açıklamaya Yönelik Çalışmalar.....	20
Tablo 2.1.1.2.2	: Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı.....	22
Tablo 2.1.1.2.2.1	: Liderlik Özellikleri.....	23
Tablo 2.1.2.3.4	: Beş Liderlik Biçimi.....	39
Tablo 2.1.2.2.3.5	: Reddin'in etkililik yaklaşımı.....	39
Tablo 4.1	: İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	88
Tablo 4.2.1	: İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.2.2	: İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.2.3	: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.2.4	: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçlar.....	92
Tablo 4.2.5	: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.2.6	: İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.3	: Değişken ayırımı yapılmaksızın ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	95

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1 : Yönetici Lider Kavramları Farklılaşma Yönleri.....	8
Şekil 2 : Liderlik.....	24
Şekil 3 :Ohio Üniversitesi liderlik araştırmaları sonucunda elde edilen dört liderlik tarzı	26
Şekil 4 : Michigan çalışmalarındaki liderlik davranış yaklaşımları.....	28
Şeki 5 : Yönetim Tarzı Matriksi.....	29
Şekil 6 : Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler	32
Şekil 7 : Liderlikte Yaşam Eğrisi Kuramı.....	35
Şekil 8 : Liderlik Davranışı	37
Şekil 9 : Yol-Amaç Modelinin Şematik Açıklaması	37
Şekil 10 : Karizmatik Liderlik Modeli.....	42
Şekil 11 : Transformasyonel Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve.....	43
Şekil 12 : Yönetici İle Lider Farklılaşması.....	50
Şekil 13 : Öğrenme süreci	53
Şekil 14 : Tek Etaplı Öğrenme ve Geri Besleme.....	56
Şekil 15 : Çift Etaplı Öğrenme ve Geri Besleme Döngüsü.....	57
Şekil 16 :Öğrenmeyi Öğrenme Döngüsü.....	59
Şekil 17 : Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler.....	63

KISALTMALAR LİSTESİ

\bar{X}	: Aritmetik ortalama
Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KKK	: Kara Kuvvetleri Komutanlığı
P	: Anlamlılık değeri
s.d.	: Serbestlik derecesi
s.s.	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
OO	: Orta Okul
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
ss.	: Sayfa sayısı, sayfalar
ÖLÖ	: Öğrenen Lider Ölçeği
AKÜ	: Afyon Kocatepe Üniversitesi
KOBİS	: Kocatepe Bilgi Sistemi
İİBF	: İktisadi İdari Bilimler Fakültesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
Ed.	: Editör
Çev.	: Çeviren
C.	: Cilt
Bs.	: Baskı, basım
vb.	: Ve benzeri

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda ekonomik, teknolojik ve politik açılardan, yaşamın her alanında hızlı değişim ve yenilikler meydana gelmektedir (Tadik, 2003:1). Teknolojiler iş açısından son derece yararlı araçlar olup diyaloglarımıza daha fazla enformasyon katmamıza yardımcı olurlar; ancak tek başına teknoloji bilgi üretmez ve bizi akıllı yapamaz(Quigley, 2003:4). Hızla gelişen teknolojik şartları, hemen hemen her alanda yaşanan globalleşme ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan değişiklikler, toplum yaşamını olduğu kadar örgütleri de hızlı bir değişimle karşı karşıya bırakmıştır(Ayhan, 2010:78).Değişim ve yeniliklerin baskıları karşısında örgütlerin sürekli bir gelişme ve dönüşme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir (Pınar, 2006:29). Çünkü çağımızdaki değişimler, yalnızca maddi yaşam koşullarıyla sınırlı kalmamakta, düşünce yapısını ya da iş yaşamını da etkilemektedir. Bu nedenle(Taşçı ve Eroğlu, 2004:90)gelecekte başarılı olacak örgütler, bireysel ve örgütsel düzeyde öğrenme kapasite ve isteğine sahip olmanın yanında, geçerli ve güvenilir bilgiyi üretip yeni alanlara uygulayabileceklerdir. Örgütlerin sadece belirli bilgileri öğrenmeleri, kalıplaşmış bilgilere sahip olmaları yetmeyecek, yeni bilgiler üretmeleri, ellerindeki bilgi ve birikimi yeni alanlara uygulayarak, bilgiyi bir üretim faktörü olarak kullanmaları gerekecektir (Çalık, 2003:116). Bu durum, örgütlerin geleneksel örgüt yapılarında değişimi zorunlu hale getirmekte; örgütlerin sadece iç ve dış koşullara uyum sağlamalarının ötesinde, aynı zamanda belirsiz geleceğe meydan okumaları için sürekli gelişme ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır (Tadik, 2003:1).

Bilgi çağı olarak da adlandırılan 21.yy.'da kurumlar devamlı bir değişim ve rekabet sürecine girmiştir (Karahan ve Yılmaz; 2010:148). Örgütlerin değişime ayak uydurarak amaçlarını gerçekleştirmeleri için, klasik örgüt yapılarını değiştirip bilgi ve öğrenme temelli bir yapı kurmaları, bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir(Tadik, 2003:1). Bu değişim ya da yeniden yapılanma, sadece özel sektör ile sınırlı kalmamış, kamu kurumları da bundan etkilenmiştir. Artık sunulan hizmetin kendisinden ziyade, bu hizmetin etkinliği, verimliliği, yerindeliği gibi kıstaslara ve geliştirilen performans kriterlerine göre de sorgulanmaya başlanmıştır (Ayhan, 2010:78).

Bir örgüt yeni bir şey öğrenmeden gelişemez. Sorunları çözmek, yeni ürün ve süreçler geliştirmek farklı bakış açıları gerektirir(Atak, 2011:158). Öğrenme, insanın gelişimi ile

ilgilidir(Quigley, 2003:4). Öğrenme olmadan, insanlar ve örgütler eski davranışlarını devam ettirmekten öteye geçemeyecekler ve değişemeyeceklerdir. Bu durumda değişim, kalite uygulamaları ve değişim çabaları şeklinde kalacak, öze inemeyecek ve yapılan iyileştirmeler ise belli bir temele oturmayan rastlantısal sonuçlar olarak kalacaktır(Atak, 2011:158).İlin ve Segal (2009) “İnsan nasıl İnsan oldu” adlı eserlerinde, insanın yeryüzünü dilediği gibi değiştirdiğini, ormanlar oluşturduğunu, denizleri birleştirdiğini, çölleri suladığını ve böylelikle dünyanın efendisi olduğunu ifade etmektedirler. İnsanoğlu doğuştan değil, öğrenme sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve tutumlar sayesinde evrendeki tüm bu değişiklikleri gerçekleştirebilmektedir. Öğrenen insan bilgisiyle yaşadığı çevresini, olumlu ya da olumsuz yönde değiştirebilir. Öğrenmek özelde insanın, genelde ise dünyanın kaderini değiştirecek en önemli etkinliktir. İnsanoğlu öğrenme arzusu ve öğrenmeye doymayan bir beyinle doğar. İnsanoğlu dünyaya geldiği anda, bazı reflekslerle donanmış ve bunların sayesinde temel ihtiyacı olan beslenmenin dışında, neredeyse başka bir iş yapamaz halde, oysa ölüm döşegine kadar olan süreçte akıl almaz bir yol kat etmiş durumdadır. İnsan çevresiyle iletişim ve etkileşim içerisinde olduğundan dolayı, bir fareden tiksilmeyi, bir yılandan korkmayı, hesap yapmayı, hikâye yazmayı, ağlamayı, gülmeyi ve benzeri becerileri öğrenmiştir. Öğrenme, insanoğlunun yapamıyor durumda olduğu bir işi, eylemi, düşünceyi vb. olgu ve olayları belirli bir etkinliğin sonucunda yapıyor olması şeklinde açıklanabilir(Akt. Kara, 2010:50).

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan, fakat özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ve hâlâ devam eden paradigmatik değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir(Özden,2010:13). Eğitimde ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında etkili olan etmen, toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerdir(Özden, 1998:20). Ekonomideki, siyasetteki ve sosyo-kültürel alanlardaki değişim ve gelişmeler karşısında hassas olan sistemlerden biri olarak eğitimin amaç ve içeriği, sürekli olarak gözden geçirilerek gelişmeler doğrultusunda revize edilmektedir(Erdoğan, 2002:77). Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin bu değişimlerin eğitimciler tarafından anlamlandırılarak eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması gerekmektedir(Özden,2010:13). Böylesine bir faaliyet ancak ruhun becerebileceği bir iştir. Eğer zihin ve yürek öğrenmeye hevesli değilse hiçbir teknoloji daha fazla öğrenmemizi sağlayamaz(Quigley, 2003:4).Çünkü Bilgi Toplumu’nda egemen olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin anlayışları da etkilemiştir (Özden,2010:13). Öğrenme; bilgi aktarımı ve beceri geliştirmeye yönelik eğitimler ile sınırlandırılmaz. İnsanlar yalnızca pasif birer enformasyon alıcısı değildir. Her insan bir dinamik enerji merkezidir ve öğrenme yoluyla gelişme ancak entelektüel enerji alışverişi ortamında söz konusu olabilir (Quigley, 2003:4). Bilgi toplumu bilgiyi işleyen ve yöneten, sürekli öğrenen ve öğretmenlerin aklını yöneten bir okul modeli istemektedir.

Kuşkusuz okul yöneticisinin yetişme ihtiyacı, değişen okul yapısına göre şekillenecektir. Öğrenen okul, bürokratik okuldan farklı olarak okul yöneticisinden daha yeni roller beklemektedir. Okulun temel görevinde etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı sağlamasıdır(Çelik, 2002:5, 9). Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik etmesi sosyal bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Bu konuda da en etkili belirleyici, okul yöneticisidir(Şişman, 2002:121).

Bir kurumda, yöneticiler ile çalışanlar arasındaki diyalogun sonuçlarının ortaya çıkması yıllar alabilir ve öğrenme sarmalındaki ilerlemenin hemen ve doğru bir şekilde ölçülmesine olanak yoktur (Quigley, 2003:4). Örgütünü en ussal, en verimli biçimde işletebilmek için bir yöneticinin, aynı zamanda lider olmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir(Karlı, 2006:244). Çünkü lider, grubun yaşantılarını değerlendirip düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yaralanan kimsedir(Bursalıoğlu, 2011:204). Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanır(Bursalıoğlu, 2011:40). Okul müdüründen bir öğretim lideri olarak beklenen, okuldaki öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleşmesi için gerekli koşulları hazırlamak, sağlamak ve sürdürmektir(Şişman, 2002:53). Eğer bir okulda öğrenme yetersizliği varsa, o okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Okuldaki bütün işgörenlerin takım halinde öğrenmelerinin sağlanması, öğrenme yetersizliğinin giderilmesinde etkili bir çözüm yolu olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin öncelikle kendilerinin öğrenen lider olmaları gerekmektedir (Çelik, 2002:9).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli Yenişehir İlçesine bağlı ilkökullerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1- Diyarbakır İli Yenişehir İlçesine bağlı ilkökullerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları ve bu davranışların değişken ayrımı olmaksızın ölçek maddelerine verilen cevaplar nasıldır?

2- Diyarbakır İli Yenişehir İlçesine bağlı ilkökullerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin;

a- Cinsiyet,

b- Medeni durumu,

c- Branş,

- d- Öğrenim durumu,
- e- Kıdem,
- f- Çalıştıkları kademe

değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, öğrenen lider modeli ve bu modelin liderlik anlayışının anlaşılmasına, okul yönetimi uygulamalarında bu yaklaşımlardan faydalanılması ve bu yaklaşımların eğitim yönetim sistemimizin uygulayıcılarının gündemine alınmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin, çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımlarından okullarda “öğrenen liderlik” davranışlarını belirlemede katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğrenen liderlik yeterlikleriyle ilgili olarak sunulacak önerilerin, eğitim sistemimizin temel basamağı olan ilkokul ve ortaokulların öğrenen okul olma sürecine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıda belirtilen varsayımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir

- 1- Araştırmaya katılan katılımcılar ankette yer alan maddeleri samimi ve doğru bir şekilde cevaplamışlardır.
- 2- Öğretmenler anket uygulamalarına gönüllü katılmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1- Bu çalışma; 2012–2013 eğitim-öğretim yılı, Diyarbakır İli Yenişehir ilçesine bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

2- Öğrenen liderliğe ilişkin davranış ve boyutlar, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ankette yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme :Öğrenme, kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerde, çevresi ile etkileşim içine girmesi, olaylar arasındaki farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır (Koçel, 2011:427,428).

Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrenmeyi öğrenme, mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli olan yeni ve faydalı bilgilere ulaşmak ve bilgileri üretmektir(Tadik,2003:11).

Lider: Belli bir yerde ve zamanda davranışları ile kendini izleyenlerin tutum ve davranışlarına yön veren kişi (Öncül, 2000:875).

Öğrenen Lider: Öğrenmeyi örgüt içerisine yerleştirip benimsetmeyi başarabilen liderdir(Çelik, 2011:128).

Öğrenen Örgüt: Örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen olaylara ve koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen, geliştirebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. (Özden, 2010:121).

Örgütsel Öğrenme: Örgüt üyelerinin yaptıkları işleri daha iyi anlamaları ve sonuçta daha etkili olarak faaliyette bulunmalarını sağlamak amacıyla, gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecidir(Tadik,2003:11).

Disiplin : “Zorla kabul ettirilen bir düzen” veya “bir cezalandırma aracı” değil, örgütler tarafından incelenmesi, hâkim olunması ve uygulanması gereken bir kuramsal ve teknik bütünlüktür (Senge, 1998: 19).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçeve kısmını oluşturan konular ve ilgili araştırmalar ele alınmaktadır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Yönetici ve Liderlik

Örgütsel davranış çerçevesinde gerçekleştirilen bilimsel araştırma ve çalışmalarda örgüt içinde “yöneten” ve “yönetilen” kavramların ayırımının yapılması önemli ve ortak bir varsayım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin “yöneten” ve “yönetilen” gibi tek yanlı bir etkilenme yerine, karşılıklı bir iletişim ve etkileşim içinde oldukları anlayışı daha doğru bir yaklaşımdır. Liderlik/yöneticilik sorumluluğu almış bireylerin, insan davranışlarının oluşumuyla ilgili temel bilgi donanımına ve/veya iletişim becerilerine sahip olması gerekir (Zel, 2011:108).

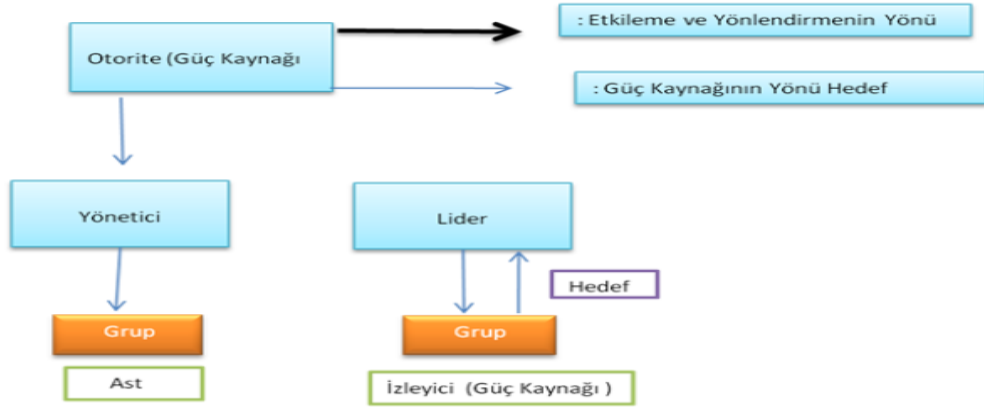
Liderlik ve yöneticilik çoğunlukla birbirine karıştırılan, hatta zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılan, genelde birbirlerine yakın, fakat temelde birbirinden farklı kavramlardır (Çırpan,1999:1). Bu yüzden Liderlik ve yöneticilik kavramlarının izahatlarında kavram yanılığları oluşabilmektedir. Yöneticilik; öğrenilebilen, eğitimi alınabilen bir özelliktir. Ancak liderlik ise insanların kendi doğal yapısından ve içten gelen bir olay olarak düşünülebilir. Yöneticilik için eğitim alınabilir, okula gidilebilir ve neticede aldığı eğitim ve tecrübelerle kişi iyi bir yönetici olabilir. Lider olabilmek için ise okumak, konuşmak, tartışmak ve eğitim almak her zaman lider olabilmek garantisi sunmaz (Toksöz,2010:32). Yönetim ve liderlik birbirinden farklı kavramlardır diyebiliriz. Lider ile yönetici arasında kişisel özellikleri ve benlik anlayışları, iş anlayışları ve iş yaptırma usulleri, insanları etkilemek için kullandıkları enstrümanlar (güç kaynakları), olaylara bakış tarzları, risk almaya karşı tutumları, vs açılardan farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar çeşitli araştırmacılar tarafından çok değişik şekillerde ifade edilmiş ve sınıflanmıştır (Koçel,2011:573). Yönetim insanları etkilemede formal / biçimsel gücüne güvenirken liderlik sosyal etkileme sürecinden kaynaklanır. Etkileme olayı liderlerin kullandığı güç kaynakları ile yakından ilgilidir (Keçecioğlu,2003:11).

Yönetici; idare eden ve içeriğinde kontrol etme kavramı olan bir kelimedir. Yöneticilik oğula ya da miras yoluyla kazanılabilecek bir olgu değil; ancak eğitimle, tecrübeyle ve kişi kendini yetiştirerek ve devamlı yenileyerek elde edilebileceği bir meslektir. İyi yönetici olmak için, insanları tanımak, onlara değer vermek, sevgi ve saygı çerçevesinde onlarla iletişim kurabilmek, onları motive etmek, yetki ve sorumlulukları adil dağıtarak işlerin belirlenen yönde

ve süre içinde tamamlanmasını sağlamak gereklidir. Bütün bunlar alt kademe, orta kademe ve üst kademe yönetimi için gereklidir. Liderlik ise; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Yılmaz,2010:21) diyebiliriz.

Yöneticiler insanları yönetir, yetki-emir doğrusallığında gider, duygusallığa pek yer yoktur. Ancak liderler insanları peşlerinden sürüklerler; takip edenler onları severek ve isteyerek takip ederler, duygusallık vardır. İzleyenler diyebileceğimiz lider dışındakiler, Lidere inanırlar ve sayarlar. Yöneticiler genelde, daha önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda kendilerinde olan yetkiyi kullanarak hareket ederler. Çalışanları ile iyi ilişkiler içinde, onların sorumluluklarını yerine getirmesini normal karşılar ve beklerler, başarılı olanları mükâfatlandırır, başarısız olanları uyarırlar. Ancak hayat sürprizlerle doludur. Her zaman beklenenler gerçekleşmeyebilir. Rakibin, düşmanın, çevrenin, doğanın, ekonominin vs. beklenmeyen hamlelerinde yapılacak işler, davranışların yazılı olduğu bir kitap yoktur. İşte böyle durumlarda, yöneticiler içinden liderler çıkar (Yılmaz, 2010:22). Büyük değişim zamanlarında yeni duruma geçişi, adaptasyonu sağlayacak olanlar yöneticiler değil liderlerdir. Yöneticiler işlerin belli bir düzen içerisinde yürüdüğü, geleceğin az çok kestirilebildiği, her şeyin olağan bir biçim izlediği zamanlarda statükoyu, koruma veya küçük değişikliklerle sürdürmede (idare teme) etkilidirler. Yöneticiler insanların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda başarılıdır. Diğer bir değişle, yapılması gerekenin ne olduğu bilindiğinde bu durum için yöneticilik özellikleri yeterlidir, liderliğe gerek yoktur. Büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği, risk alınmasının gerekli olduğu, dönemlerde yeni yön tayin edecek liderlere ihtiyaç vardır (Özden,1998:115).

Sonuç olarak yöneticilik karmaşık çevre şartları içinde organizasyonun düzenli ve tutarlı sonuç üretmesiyle, liderlik ise organizasyona yeni yön ve bakış açısı vererek değişimleri gerçekleştirmekle ilgilidir (Koçel,2011:572). Başka bir değişle Yönetici, mevcut koşullar altında organizasyonun en iyi sonucu üretebilmesine çalışırken; lider, işletmenin değişmelere uyabilmesi için gerekli yenilik ve dönüşümleri yapmak, organizasyona yeni bir vizyon vermekle ilgilidir. Bu noktada da hemen her değişimin liderlik yeteneği gerektirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Uslu, 2011:423).



Şekil 1: Yönetici Lider Kavramları Farklılaşma Yönleri

Kaynak:Kılınç, 1997: 403. Akt: Toksöz,2010:33

Yukarıdaki şeklin daha iyi anlaşılması için, yönetici ve lider ne yapar? sorusuna yanıtlar oluşturan listeyi aşağıda vermenin uygun olacağı düşünülmüştür (Urbanski, ve Nickolaou, 2008:9).

Yönetici;

- Geleneksel süreçle ilgilidir, sonucu görür.
- Mevcut durumu korumak ve sürdürmek için araştırır; düzeni ve emniyeti tercih eder.
- Etkililiğini yargılar, sorumluluk hisseder.
- Beceri ve görevleri dikkate alır.
- Zaman zaman ihmalkar olabilir.
- Güce yönelir ve ödül ve cezaların gereğine inanır.
- Görevle ilgili olarak konuşur, gerçekçi ve pratiktir.
- Zirveyi hedefler ve bu konuda emir ve direktifler verir.
- Doğru stratejiyi belirler ve doğru işler yapar.
- Pozisyonu gereği otoriteyi savunur.
- Kendisine, başkalarına ve kuruma karşı saygı bekler.

Gerçek Lider;

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütünü vurgular.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.

- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Kalplere hitap etmeyi bilir, iyimser ve umutludur.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.
- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.
- İlke ve ideallere bağlılık ve sadakat bekler.
- Otoritesini, uzmanlığı ve model olma yönü ile kazanır, kabul görür ve seçilir.

Bu liste incelendiğinde okul ve sınıf yönetici/liderlerinden stratejik çalışmalar, grubun doğal üyesi olma, her zaman iyimserlik, tüm seçeneklere açıklık, süreklilik, uzmanlık, içtenlik, model olma gibi düşünce ve eylemler beklendiği anlaşılmaktadır (Can, 2007:267).

2.1.1.1.Yöneticilik

Günümüzde liderler ve yöneticiler, klasik yöneticilere göre farklı nitelik ve özelliklere sahiptir. Bu nedenle yönetim örgütlerinde liderden söz edilirken çoğu kez lider yönetici özelliklerden söz edildiği anlaşılmaktadır. Her ne kadar lider, yöneticilik kavramları birbirini bütünleyen ve birbirini çağrıştıran kavramlar olsa da düşünceyi eyleme dönüştürme sürecinde, birbirinden farklılıklar göstermektedir (Deliveli, 2010:53). Yönetim ve yönetici kelimeleri, Türkçedeki idare, sevk ve idare, idareci, sevk ve idareci, müdür gibi terimlerin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Yönetimin, ancak birden fazla üyenin varlığı ile ortaya çıkan ve bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan bir gurup faaliyeti(sosyal faaliyet) olduğu, genel olarak kabul görmüştür (Koçel, 2011:58). Yönetim, örgütün eylemlere sevkini ve bu eylemleri yürüten araçları adlandırmak için kullanılır. Klasik anlamda yönetimin görevi insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek, bütünleştirerek performanslarını yükseltmek ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi bakımından yeterli hale getirmektir. Yönetimin temel görevi bu gün de geçmişte olduğu gibi aynıdır (Özden,1998:105).

Yönetim kavramı ile ilgili açıklamalardan sonra, “yöneticiliği” bir meslek olarak tanımlayabiliriz. Başka bir deyişle yöneticilik, yönetim alanında birikmiş bilgi birikimini kullanarak başkaları ile çalışarak ve bunlar vasıtasıyla iş görerek işletme birimlerini amaç ve hedeflerine ulaştırma işidir, uğraşıdır. Yöneticilik işinin esası ‘’ sonuç üretmek ve bunun için insanları etkileyerek amaç etrafında birleştirmektir.’’ Burada sözü edilen sonuç üretmek, organizasyonun amaçlarını gerçekleştirecek tarzda müşteri için değer yaratmayı; etkilemek de çalışanların organizasyonun misyon ve amaçları doğrultusunda davranmalarını ve çalışmalarını ifade etmektedir (Koçel, 2011:570). Yöneticilik hakkında şunu söylemek gerekir ki, yönetici olmak dışarıdan gözüktüğü gibi kolay ve zevkli bir iş değildir. Hatta bu meslek günümüzde birçok karmaşık ve zor kararlar alması ve karşılaştığı baskılar nedeniyle en stresli işlerden bir

tanesi olarak karşımıza çıkar. Yöneticilerin karşılaştığı sorunlar çok yönlü ve çeşitlidir (Özkalp, 2013:15). Bu yüzden bilimsel yöntemlerle yetişmiş, kendini sürekli geliştiren, teşkilatın yapı ve işleyişi konusunda bilgi ve beceri sahibi olan kişilerden oluşacak etkili bir yönetici profiline gereksinim vardır(Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005:63).

2.1.1.1.1. Yöneticinin Özellikleri

20.yüzyılın başlarında Fransız Henry Fayol yöneticilerin beş temel fonksiyonu olduğunu söylemekteydi. Bunlar; planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon ve kontroldü. Bugün bunlar biraz daralarak 4'e inmiştir. Bunları Şu şekilde açıklayabiliriz (Özkalp, 2013:16-17):

1. Planlama
2. Organize etme
3. Liderlik
4. Kontroldür.

Bu temel faaliyetler bir süreç dahilinde birbirini izlemektedir, diyen Koçel (2011:104) bu faaliyetleri başka bir deyişle fonksiyonları şöyle açıklamaktadır:

Bir yönetici

- Önce nelerin yapılacağına karar kılarak planını yapar
- Sonra bu planda öngörülen işleri ve bu işleri yapacak elemanları bir araya getirerek organize eder
- Bu işlerin elemanlar/çalışanlar tarafından yapılmasını sağlar ve bu uygulama sırasında gerekli koordinasyonu temin eder yani liderlik yapar
- Ulaşılan sonuçları kontrol eder ve değerlendirerek yeniden kararlar alır ve planlarını revize ederek süreç yeniden başlar

Yönetici bu fonksiyonları/faaliyetleri icrada bulunurken üç tür rolü yerine getirir. Bunlar; bireyler arası rolü, bilgi rolü ve karar verici rolüdür. Birinci rolünün içinde örgüte başkanlık etme, örneğin politikacılara veya ziyarete gelenlere örgütü tanıtmaya, diğer şirketlerle ilişkileri düzenleme, çalışanları işe alma, eğitime cezalandırma ve güdüleme rolü vardır. Bilgi rolünün içinde, diğer şirketlerden bilgi toplama, yeni dergileri ve yazılanları okuma, diğer şirketlerin yaptıklarını öğrenme gibi görevleri vardır. Buna Mintzberg “monitoringroles” adını vermektedir. Aynı zaman bu bilgilerin örgüt içinde çalışanlara duyurulması ve örgütün dışarıda

temsil edilmesi rolü de bunun içinde yer alır. Karar verici rolünde ise yatırımcılık, kaynak ayırma, görüşmeci ve sorun çözücü fonksiyonları yerine getirilir (Özkalp, 2013:17)

Yöneticinin bu rol ve fonksiyonları icra ederken bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Bunlar(Sağlam, 2008:99):

- 1) Teknik yetenek ve bilgiler,
- 2) Sosyal ve beşerî nitelikler(insanla ilgili bilgi),
- 3) Kurumsal ve düşünsel(kavrama ile ilgili bilgi ve beceriler özellikler. Aslında hiyerarşinin hangi kademesinde veya seviyesinde olursa olsun bir yöneticinin ve liderin bu üç özelliğe de sahip olması gerekir.

Teknik bilgi yöneticinin işini yönetirken sahip olması gereken ihtisaslaşmış bilgidir. Bu bilgi örgütün eğitim kanalları ile kazanılır. Bazıları da bu bilgiyi iş sırasında kazanarak geliştirirler. İnsanla ilgili bilgi yapısı insanı güdülemek anlamak, onlarla çalışmak, grup yaşantısını bilmekle ilgili bilgilerdir. Çoğu insan teknik açıdan mükemmel olmasına karşılık insanla ilgili bilgi açısından yetersizdir. Kavrama ile ilgili bilgi yapısına gelince yöneticilerin zekâ yapısı açısından karmaşık olayların tasnifi, teşhisi ve çözümleyici bir beceriye gereksinimini ifade eder. Örneğin acil karar bekleyen durumlarda sorunlara hemen çözümler getirmesi, tespitler yapması, alternatifleri düşünmesi ve en iyi çözümü bulması gerekir (Özkalp, 2013:17).

Özden yöneticilerin; yöneten, mevcut düzeni sürdüren, otoritesi statüsünden kaynaklanan, yetkileri kendisinde toplayan, itaati vurgulayan, planlara aşırı bağlı olan, belirlenmiş amaçlara hizmet eden, işi doğru yapan ve kontrolü vurgulayan gibi özelliklere sahip (Özden,2010:91) olduğunu, Koçel (2011) ise, yöneticilerin işletmenin devamı ve kar elde etmesi için bilgili, deneyimli, yetenekli ve ahlaklı olması gerektiğine vurgu yapar. Yöneticilerin profesyonel olması gerektiğine dikkat çekerek profesyonel yöneticilere ilişkin şu tespitlerde bulunur:

1. Profesyonel yöneticiler kar ve riski başkalarının olmak üzere, mal ve hizmet üretmek için üretim faktörlerini araştırıp bulmakta ve bunları belli bir ihtiyacı karşılama amacına yönlentmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmeler ve sosyal, siyasal ve hukuki çevre koşullarındaki değişimler ve bunlar bağlı olarak işletme faaliyetleri ve organizasyon yapılarında meydana gelen değişimler, işletmeleri başarılı bir şekilde amaçlarına ulaştıracak tarzda eğitilmiş kişilere-yöneticiler- ihtiyacı artırmıştır.
2. Kişilik özellikleri, eğitimleri ve amaçlarının değişik olması nedeniyle profesyonel yöneticiler, belirli olaylara karşı, zorunlu olarak sahip- yöneticilerle aynı tepkiyi göstermeyeceklerdir.

3. Profesyonel yönetici sürekli başarılı olmak zorundadır. Ne zaman başarılı olduğundan emin olmadığı gibi herhangi bir yanlış hesap sonucu bütün organizasyonun hayatının ve kendi mesleki başarısının sona ermesi tehlikesi ile devamlı olarak yüz yüzedir. Bu yüzden yönetici sürekli olarak işini düşünmek zorundadır (Koçel, 2011:64-65).

2.1.1.1.2.Okul Yöneticiliği

Günümüzde okulun etkililiğini “problem çözen okul” kavramıyla açıklanmaya başlanmıştır. Etkili okul hareketi diğer bir deyişle problem çözen okul giderek tüm dünyada yayılma eğilim göstermektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar klasik okula yeni boyutlar kazandırmıştır. Bunlardan biri geleneksel okul tanımında müdür teriminin çağcıl karşılığı olan mesleki liderliktir. Mesleki liderlik: sağlam hedefli, katılımlı yaklaşım, liderlik eden meslek adamlığı olarak tanımlanır. Okullar üzerine yapılan yeni araştırmaların nedeni(Balcı,2011:11) okulun, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yer(Şişman, 2002:19) olmasıdır. Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı bir değişkeni konumundadır(Taymaz, 2011:22). Açıkalmın toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurumun okul olduğunu belirterek, okulun eğitim sistemindeki üç özelliğinden bahsetmektedir(Açıkalmın,1997:1-2): Okul; 1) eğitim sisteminin en işlevsel parçasıdır, 2) eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirler, 3) eğitim sisteminin sistem sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir.

“Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının azaltılması, bir başka ifade ile yerelleşmesi, özellikle son zamanlarda sıkça dile getirilen bir konu” olduğunu söyleyen Erdoğan şöyle devam etmektedir: Bu değişimin gerçekleşmesi için öncelikle yetki, sorumluluk ve karar vermenin dezentralizasyonu gerekecektir. Bu şekilde eğitim yönetiminde inisiyatif merkezi örgütlerden aşağı doğru kayacak ve okullar üzerinde odaklaşacaktır (Erdoğan, 2002:97) . Bu kapsamda okul yöneticisinden beklenen davranış, yaşadığı toplumsal kültürün dokusunda yer alan kolektif ruhu okul kültürüne taşımaktır (Çelik, 2011:54).

Bir okulun yönetiminde rol oynayan iç öğelerden (Bursalıoğlu, 2011:39), okul yöneticisi, okul için gerekli insani, finanssal, maddi kaynakların sağlanmasında ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir (Şişman, 2011:137). Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir (Giray, 2006:110). Bunun için de okul yöneticisi, kendini yetiştirme sorumluluğunu bütün bir meslek yaşamı boyunca sürdürmek zorundadır. Bilgi ve becerilerin sürekli değişmesi, mevcut eski bilgileri geçersiz kılarken yeni bilgilerin kesintisiz olarak izlenilmesini zorunlu kılmaktadır (Çelik, 2012:133).

Fullan ve Newton (1988), okul yöneticilerinin katılımcı bir planlama yapma ve planların uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği için yenilikleri takip etme ve bu amaca yönelik bilgiyi kullanmadan sorumlu oldukları görüşündedirler. Weiss ve Cambone'a (1994) göre, 21. yüzyılın okul yöneticisinin öne çıkan özelliği değişim odaklı liderlik davranışlarını sergilemesidir. Değişim odaklı liderlik, öğretim, eğitim programı ve okulun sorunlarını merkeze alarak değişime yönelmektir. Bu doğrultuda, Podmostko (2000), yeni yüzyılda, okul yöneticisinin yeni görevlerinden birinin öğretimsel liderlik olduğunu öne sürmektedir. Ona göre, öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme süreçlerine ivme kazandırma, profesyonel gelişme, verilere dayanarak karar verme ve hesap verme üzerine odaklanmadır. Cuban'a (1985) göre, öğretimsel amaçlar, okul yöneticiliği görevinin ana boyutlarından biridir. Lyons (2010) da bu görüşü paylaşmaktadır. Ona göre, okul yöneticisinin görevlerinden birisi öğretme ve öğrenme için okulu düzenlemek ve öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmaktır (Akt. Aksoyalp,2010:143).

Okul yöneticileri görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için birtakım yeterliliklere sahip olmalıdır. Çünkü okul örgütlerinde temel girdi ve çıktı insan olduğu için eğitim yöneticilerinin sorumlulukları diğer örgütlere göre daha fazladır. Günümüzdeki yönetim anlayışlarına uygun davranışlar göstermesi gereken okul yöneticileri şu davranışları göstermeleri gerekir (Töremen ve Kolay, 2003):

- √ Okulu için vizyon ve misyon geliştirmelidir.
- √ Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini artırıp, eğitim kalitesini yükseltmek ve bu konuda sürekli gelişimi sağlamak için gerekli araştırmaları yapmalıdır. Bunun için sürekli kendini geliştirmeli, süper lider özellikleri gösterip personelinin geliştirmelidir. Kendisini geliştirmeyen bir yöneticinin personelinin geliştirmesi mümkün değildir.
- √ Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirmelidir. Bu şekilde okulunu öğrenen okula çevirmelidir. Öğrenen okulda başta öğretmenler kendini geliştirecek sonra da bu davranışlar öğrenciye de yansiyacak dolayısıyla öğrencilerin başarısı da artacaktır.
- √ Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kollektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermelidir.
- √ Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır.
- √ Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra personelin bunlardan rahatlıkla yararlanabilmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.
- √ Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemelidir.
- √ Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almalıdır.

Dikerel, (2008:29)'de okul yöneticilerinin aşağıdaki özellikleri yerine getiren kişiler olmaları gerektiğini söyler.

- * Okulunu çok iyi tanımalıdır.
- * Okulun kültürel görevini ve tarihini araştırmalı ve tanımalıdır.
- * Sadece yasal ve resmi işlemlerle uğraşmamalıdır.
- * Müfredat ve programlarla yetinmemeli, bunları kendisi geliştirmelidir.
- * Ortak bir vizyonu ve misyonu oluşturup bilinçli bir anlayışa sahip olmalıdır.
- * Problemleri gerçekçi bir gözle görebilmelidir.
- * Etrafındaki kişileri etkileme gücüne sahip olmalıdır.
- * Rutinleşmiş işlerin dışına taşıp liderlik yapmalıdır.
- * Astarları ile maddi ve manevi paylaşım içinde olmalıdır.
- * Katılımcı bir anlayışa fırsat tanımalıdır.
- * Çevre ve aile ile iyi bir iletişim kurmalıdır.
- * Okulunda sürekli yenilik peşinde olmalıdır.
- * Okulunu dışa tanıtmada önemli görevler üstlenmelidir.
- * Okulun beklentilerini ve başarısını etkileyen yemekler ve toplantılar düzenlemelidir.
- * Eğitim dünyasındaki tüm yenilikleri yakından takip etmelidir.
- * Tüm çalışanların görev ve sorumluluklarını belirlemelidir.
- * Çalıştığı insanlara değer vermelidir.
- * Öğrenci etkinliklerini hızlandırmalıdır.
- * Örnek davranışlarıyla okulda sevilen insan olmalıdır.
- * Okulu geleceğe taşıyan, çevreye tanıtan stratejiler oluşturmalıdır.
- * Yapılan çalışmaların planlamasını belirlemelidir.
- * Çevreye açılmayı ve büyümeyi görev bilmelidir.
- * Başarıyı tüm çalışanları ile birlikte paylaşmalıdır.

Nihai söz olarak diyebiliriz ki, ilkokul/ortaokul okul yöneticileri okul örgütlerini amaçlarına ulaştırabilmek için yöneticiden çok lider özellikleri taşımalıdır (Töremen ve Kolay,2003).

2.1.1.1.3. Okul Yöneticiliğinin Liderlik Rolü

Okul yönetiminde liderlik, kısaca; yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1984:6, Akt: Şişman, 2002:24).

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişimler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemiştir (Çelik,2012:161). Hızla değişen şartlara eğitim sektöründe, sadece yöneticilik özelliklerine sahip olanların değil, aynı zamanda liderlik özelliklerini taşıyan yöneticilerin daha etkili cevap verebileceği göz önüne alınırsa, değişim esnasında okul yöneticilerinin liderlik rolü ön plana çıkmaktadır (Argon, 2004:83). “Toplumun yapısına yön verenler çoğunlukta olanlar değil, liderlerdir (Bursalıoğlu, 2011:205),” sözünden hareketle liderlik davranışlarının belirlenmesi eğitim yöneticilerine geleceğin okullarını oluşturmada yaşamsal önemi olan vizyon ve misyon kazandırması açısından da önemlidir. Bunun yanında okul liderliği konusunda yapılan araştırmalar, örgütsel koşullar ve elde edilecek sonuçlar çerçevesinde eğitim örgütlerindeki lider davranışlarını ve uygulamalarını da belirlemeye yardımcı olacaktır (Argon, 2004:83).

Eğitimde yeniden yapılanma çalışmalarında üzerinde önemle durulan bir boyut, okul yöneticisinin öğretim liderliği rolüdür(Özden, 2010:115). Okul liderliğiyle ilgili olarak geliştirilen çoğu görüşler, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri ya da vermeleri gereken önem üzerinden yoğunlaşmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdür ya da okul yöneticisi yerine, da ha çok okul lideri, eğitim lideri, program lideri kavramlaştırmaları tercih edilir olmuştur (Şişman,2002:24).

Örgütünü en ussal, en verimli biçimde işletebilmek için bir yöneticinin, aynı zamanda lider olmasının bir gereklilik olduğu da söylenebilir (Karslı, 2006:244). Okul yöneticisi, temel misyonu bilgi üretmek ve yaymak olan okulun bu işlevlerini aktif hâle getirmek zorundadır. Okul yöneticisi, öğrenme kültürü oluşturan, tasarlayan, geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider yönetici olmak zorundadır (Çalık,2009:128). Toplumun her kesimini ilgilendiren ve hizmet üreten kurumlar olarak eğitim kurumlarının hem temel girdisi hem de ürünü insandır. Sistemin asli unsuru olan öğretmenler ise kaynakların hem sayıca hem de nitelikçe en önemli kesimi olup, öğrenciler üzerinde doğrudan etkiye sahiptirler. Sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarıyla çalıştıkları kurumların hedeflerini istenilen düzeyde gerçekleştirebilmesi üzerinde doğrudan etkilidirler. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumunu hususunda daha duyarlı davranmalarını gerektirmektedir (Yılmaz ve Ceylan, 2011:286).

Toplumsal değişmelerden kaynaklı okuldaki işlemler eskisinden daha karmaşık olduğu için okul liderliğine daha çok gereksinim duyulur (Şahin, 2003:19). Holmes (1993)'a göre de okul liderliği basit bir konu değil kültürel, sosyolojik ve tarihsel temelli, geniş kapsamlı teknik bir konu olarak karmaşık bir süreçtir. Modern okul liderliği temel amaçlar hakkındaki belirsizliklere ve çalışanların geçmişten getirdikleri olumsuzluklara karşı sınav vermektedir (Holmes, 1993, Akt. Şahin, 2003:19). Liderlik yeteneğine sahip bir eğitim yöneticisi, problemlerin farkında olmalı, problemleri tahmin etmeli, çözüm yolları bulmalı, uygulamalı ve sonuç almalıdır. Bunları gerçekleştirecek bir eğitim yöneticisinin bilimsel bir tutum ve alışkanlığa sahip olması gerektiği görülmektedir (Demiray, 2008:45).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir (Bursalıoğlu, 2011:209-210). Ayrıca, liderin ne zaman demokratik ve ne zaman otokratik davranış sergilemesi gerektiğini bilmesi gerekir. Ancak çoğunlukla demokratik davranması daha uygun olabilir (Demiray,2008:45).

Teare ve Dealtry, (1998:48)'e göre okullarda birer lider olan yöneticilerin dört önemli rolü bulunmaktadır (Akt.Yıldız, 2011:86):

1. **Model Olma:** Öğrenme ve gelişim için davranış ve eylemlerinde kişisel coşku göstermelidir.
2. **Sağlayıcı:** Yöneticiler çalışan personelinin öğrenme ve gelişim fırsatlarını inançlı ve cömertçe sağlamalı, fikirleri ele alırken aktif bir destekçi ve teşvik edici yaklaşım izlemelidir.
3. **Sistem Yaraticısı:** Sistemin normal iş süreçleri içerisine gündemin farkında olan, entegre edilmiş bir öğrenme sistemi kurulmalıdır.
4. **Destekleyici:** Bir bütün olarak örgüte ve diğer bölümlere öğrenmenin önemini yayma rolünü üstlenmelidir.

21. yüzyılda, lider olarak okul yöneticileri, okullarının amaçlarını çağın talepleri doğrultusunda gerçekleştirmek için, yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisi okul yönetim süreçlerinde, birinci ve en önemli kaynağın kendisi olduğu anlayışında olmalıdır. Bu anlayışa sahip lider olarak okul yöneticisi, sahip olduğu kaynakları geliştirir, değiştirir ve mevcut durumu yeni durumlara uyarlar. Öz olarak, 21. yüzyılda, lider olarak okul yöneticisinin okulun bütüncül gelişimini destekleyen ve sürekli öğrenen niteliği temel anlayış olarak öne çıkmaktadır (Aksoyalp, 2010:147). Okul yöneticilerinin çeşitli liderlik alanlarından söz edilebilir. Ancak etkili okul konusundaki araştırmalarla birlikte özellikle okul yöneticileriyle ilgili yeni bir liderlik kavramlaştırması olarak öğretim liderliği ve bununla ilgili davranışlar ön plana çıkmış (Şişman,2011:140). Okul liderliği alanında oldukça popüler hale gelen öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin

makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmıştır. Bu okul yönetiminde yeni bir anlayışı getirmektedir. Okul yöneticisinin asıl işi öğretim sürecine liderlik etmektir. Okul yöneticisini zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir(Özden, 1998:147). Özden (2010) eğitimde yenden yapılandırma çalışmalarında üzerinde durulan boyutlardan birinin okul yöneticisinin öğretim liderliği rolü olduğunu ve öğretim lideri olan okulu yöneticisinin okulun varlık nedeninin ‘öğrencilerin yetişmesini sağlamak’ olduğu gerçeğini hatırlaması olduğunu söyleyerek, okul yöneticisinin öğretim liderliği özelliklerini şöyle sıralar(Özden,2010:115-118):

1. Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
2. Öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler.
3. Öğretmenin, öğretimle ilgili sorunlarda başvurduğu kişidir.
4. Eğitim hedefleri ve öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunur.
5. Öğrenci başarısı ve öğretim uygulamaları konularındaki tartışmalara liderlik eder.
6. Sık sık sınıf gözlemleri yapar.
7. Daha etkili öğrenmeyi sağlamak için okulun ve çevresinin kaynaklarını harekete geçirir.
8. Okulun varlık gerekçesi hakkında net bir vizyona sahiptir.
9. Öğretmenlerin performansını değerlendirmedeki amacı, onların öğretmenliğinin gelişmesine katkıda bulunmaktır.
10. Öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle iletişim içerisindedir.
11. Öğretmenler tarafından, öğretim konusunun tartışılabileceği önemli bir kişi olarak görülür.
12. Öğretmenlerin öğretimle ilgili konuları tartışmak için kendisine kolayca ulaşabildikleri bir kişidir.
13. Okulda neyin daha önemli olduğunu vurgulamak için sık sık sınıfta ve koridorda görülür.
14. Öğretmenlere sınıftaki performansları konusunda sık sık dönüt sağlar.
15. Öğrenci başarısını ölçmede ve yorumlamada öğretmenlere yardımcı olur.

2.1.1.2. Liderlik

Liderlik, İngilizce bir kelime (leadership) olup kelimenin aslı fiil olarak “lead” şeklindedir. Türkçe’de ise liderlik karşılığı “önderlik” ve “yederlik” önerilmişse de, yaygın olarak “liderlik” kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2002:3).

Liderlik günümüzde belki de en çok tartışılan, araştırma yapılan kavramlardan biridir. Liderlik grup başarısı için öylesine önemlidir ki, tarih yazılmaya başladığından beri insanlar bu konuyla ilgilenmişlerdir (Akyüz, 2002:111). Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin(psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, askeri, yönetim bilimi...) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı olmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman,2002:1).

Liderlik olgusu ile ilgili literatürde yüzlerce tanım yapılmıştır. Hemen hemen bu alanda araştırma yapan bütün bilim adamları bir tanımlama yapmışlardır. Liderlik olgusu üzerinde her hangi bir uzlaşımın sağlanamamış olması bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olarak da kabul edilebilir (Koçak,2006:11). Liderlik tanımının gücü, bu terimde hem niteleyici hem de değerlendirici öğelerin toplanmasındadır. Böylece, terime ve simgelediği kavrama iki anlam yüklenmiştir. Bir tanesi belirli bir role ve bu rolü oynayan kişiye ilişkin bulunmaktadır. Diğeri de, bu roldeki kişinin aykırılıklarından doğar (Bursalıoğlu, 2011:205).

Liderlik sürecinin esasını, bir kişi başkalarını neden etkileyebilir? Veya neden bir grup insan lider olarak beliren kişi tarafından etkilenir? Bu etkilenmede hangi mekanizmalar rol oynamaktadır? Liderlik konusu ile ilgili teori ve yaklaşımlar bu sorulara cevap arama peşindedir (Koçel, 2011:569) Liderlik, çok uzun zamandan beri üzerinde çalışılmakta olan bir konudur. Önceleri askeri, politik ve dini alanlarla ilişkilendirilen liderlik kavramı, sanayi devrimi ile birlikte örgütsel alanda da önem kazanmaya başlamış, örgütlerin gereksinimleri değiştikçe liderlik kavramı da gelişmiştir(Akbaba ve Erenler, 2008:22).

Günümüze kadar liderlik üzerine yapılan birçok araştırmada çeşitli tanımlar yapılmıştır. Ancak literatürde liderlik ile ilgili birçok tanım bulunmasına karşın, yaygın olarak kabul görmüş tek bir tanım olmamasına(Uslu, 2011:421) karşın tarihçisi, sosyoloğu, psikoloğu ile tüm sosyal bilimciler liderliğin (a) öznel durum, (b) yapılacak iş ve (c) izleyenlere bağlı olarak ortaya çıktığı noktasında birleşmektedir. Yani, her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine, durumu, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik üzerinde durulmaktadır (Özden,2008:90).

Yirminci yüzyılda liderlik, yönetim alanında yoğun çalışmaların yapıldığı başat konulardan biri olmuştur. Bu yüzyılda değişik alanlarda hem teorisyenler hem de uygulayıcılar liderliği çözümlmek için yoğun çabalar sarf etmişlerdir. Liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımların

gelişmesine, tanımlar da liderliğin açıklanmasına katkıda bulunmuştur (Yılmaz, 2010:162). Erçetin, (1998) ve Stogdill (1974) son yıllarda liderlikle ilgili her geçen gün gündeme gelen yeni bazı kavramlaştırmalara bağlı olarak (etik liderlik, ahlaki liderlik, moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretim liderliği) sürekli liderlik tanımları yapılmaktadır. En yaygın biçimiyle liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Konuyla ilgili bir çalışmada liderlik tanımları on başlıkta toplanmıştır (Akt. Şişman,2002:3-4).

1. Gurup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
2. Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
3. Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
4. Etkinin kullanılması olarak liderlik,
5. Eylem ve davranış olarak liderlik,
6. İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
7. Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
8. Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
9. Farklılaştırıcı bir rol olarak liderlik,
10. Başlatıcı olarak liderlik,

2.1.1.2.1. Liderlik Özellikleri

Yılmaz (2010) liderlik özelliklerini: bir bakışta durumu kavrama yeteneği, manevi cesaret, maddi cesaret, risk yükleme kapasitesi, maceracı eğilim, yaratıcılık, beklenmeyen olaylara göğüs germe kapasitesi, yenilikleri uygulama yeteneği, soğukkanlılık, düşünceleri pratiğe geçirme becerisi, iyi bir iletişimci, sağlam bir kişilik, ikna edici, dürüst ve tarafsız, gerektiği zaman etrafındakilere teşekkür ve iltifat eden, pozitif yönelimli, organizasyonun çıkarlarına öncelik veren, realist, ilerici, empati kuran, zaman ve stres yönetimini bilen, duruma uyum kabiliyeti, hızlı ve doğru muhakeme yeteneği, fırsatlar yaratma ve bu fırsatları kullanma becerisi, bedeni dayanıklılık, zihni dayanıklılık, sezgi gücü, çalışkanlık, araştırmacılık, sade tavır, taktik, operatif, stratejik düzeyde bilgi ve uygulama becerisi, görevde titizlik, geniş ve mantıklı hayal gücü, güçlü mantık, sağduyu, bilimsel yöneticilik bilgi ve becerisi, değişime ayak uydurma yeteneği, adalet dağıtma yeteneği, astlarının fiziksel ve ruhsal refahını sağlama becerisi, fırsat kararları verme yeteneği, hem kendini hem de astlarını etkili bir şekilde motive etme yeteneği olarak belirtir (Yılmaz,2010:57-58).

2.1.1.2.2. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik teorilerinin değerlendirilmesinde üzerinde durulan birinci neden, zayıf liderin iyi bir liderden nasıl ayrılacağına belirlenmesidir. Bu aşamada gündeme gelen soru, etkin liderin önemli elemanları nelerdir? sorusudur. Sosyal bilimciler etkin liderliğin doğası hakkındaki varsayımlar ve yönlendirmelerle bu soruya cevap aramışlardır(Keçecioğlu,2003:27). Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir(Şişman, 2002:5). Literatürde liderliği oluşturan etkenlerin ne olduğu ya da bunlardan hangilerinin önemli olduğu konusunda farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir (Akyüz, 2002:111).

Aşağıdaki tablo 2.1.2.2'ye göre liderlik kuramları 1900'lü yıllardan günümüze kadar uzun soluklu bir evrim geçirmektedir. Önceleri liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanılmış, daha sonra liderin davranışı ön plana çıkmış, bu kuramdan sonra içinde bulunulan durum önem kazanmıştır(Şahin, 2003:15-16). Bu kuramlardan sonra son zamanlarda üzerinde çalışılan ve modern liderlik kuramları da denilen Yeni Yaklaşımlar kuramları karşımıza çıkmaktadır. Süregelen liderlik kuramlarıyla birlikte birçok liderlik stili de tanımlanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada liderlik stili olarak dönüştürücü, sürdürücü vizyoner liderlik gibi liderlik stilleri ele alınmıştır (Oğuz, 2011:382).

Liderlik kuramları ortaya çıkış tarihlerine göre tablo 2.1.2.2'deki gibi sıralanmıştır.

Tablo 2.1.1.2.2: Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellik kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışçı kuram	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Topçu, 1999:56 Akt. Şahin (2003:15)

Yukarıda anlatılanları yinelemek gerekirse, Liderlikle ilgili yapılmış bu çalışmalar 4 grup altında toplanabilir. Bunlar; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsallık yaklaşımı ve alternatif(Yeni) yaklaşımlardır”(Demir, Yılmaz ve Çevirgen 2010:132).

2.1.1.2.2.1 Özellik Kuramı

Bugün klasik kuram olarak bilinen, örgütlere ilişkin kavramlar dizisinin varlığı, 1800'lerin sonlarına kadar gitmektedir. klasik örgüt kuramının etkisi çok büyük olmuştur ve hala da olmaktadır. Kuramın etkisi, özellikle karmaşık örgütlerde görülmektedir(Aydın, 2010:87). Bu kuramın hareket noktası, "lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur" şeklinde özetlenebilir(Şişman, 2002:5). 1950'lerde etkili olan bu yaklaşıma göre, liderin sahip olduğu özellikler, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir(Koçak,2006:25).

Özellikler teorisine göre lider fiziksel ve kişisel özellikleri açısından izleyicilerden ve grup üyelerinden farklıdır. Bu anlayışın sonucu olarak liderlerin hangi açılardan izleyicilerden ve grup üyelerinden farklı olduğunu açıklayabilmek için yüzlerce araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda aşağıda örnek olarak verilen özellikler üzerinde durulmuştur(Eren, 1998: 347, Akt. Toksöz,2010:9-10). Bunlar;

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|------------------------|
| - Yaş | - Zeka | - Samimiyet |
| - Boy | - Bilgi | - Doğruluk |
| - Cinsiyet | - Kişiler arasındaki | - Açık Sözlülük |
| - Irk | İlişki kurma yeteneği | - Kendine güven duyma |
| - Yakışıklılık/Güzellik | - İnisiyatif sahibi olma | - Karalılık |
| - Başkalarına güven verme | - Hissel olgunluk | - İş başarıma yeteneği |
| - Güzel Konuşma Yeteneği | - Dürüstlük | |

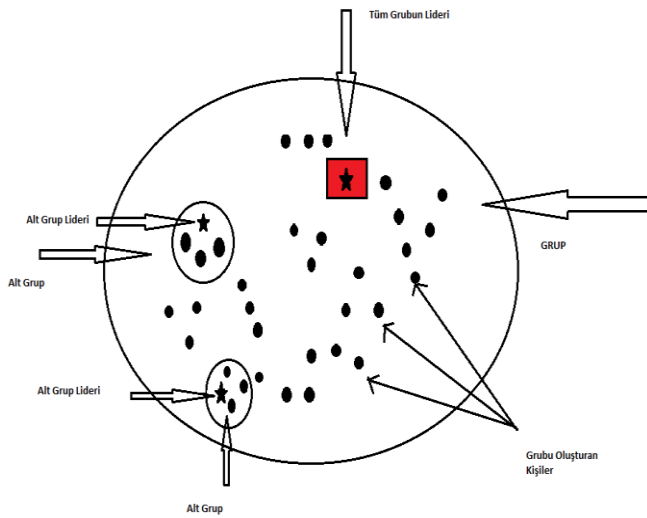
Newstrom ve Davis (1997) 'e göre de en önemli liderlik özellikleri çalışanı yüksek düzeyde çalışmaya özendirme, yönetme isteği, kişisel bütünlük/dürüstlük ve kendine güvendir. Analitik yetenek, işi bilme, büyüleyici özellik, yaratıcılık, esneklik ve kişisel sıcaklık istenen diğer özelliklerdendir. Yukl. başarılı liderleri karakterize eden liderlerde en sık bulunan özellik ve becerileri tablo 2.1.1.2.2.1.'deki gibi göstermiştir (Şahin, 2003:16).

Tablo 2.1.1.2.2.1. Liderlik Özellikleri

Özellikler	Beceriler
Durumlara adapte edebilme Direnme, dirençli olma Kendine güvenli olma Enerjik olma Bağlılık duygusuna sahip olma Kararlı olma Sorumluluk alma İşbirliği ile çalışma Sosyal çevreyi değiştirme Atılgan olma Hırslı olma ve başarıya odaklılık Stresi hoş görme Diğerlerini etkilemek için istekli olma	Zeki olma İkna becerisi Geniş beceriye sahip olma Sosyal beceriler Yönetim becerisi Yaratıcı olma Diplomatik ve anlayışlı olma Akıcı konuşma Grup görevleri hakkında bilgili olma

Kaynak :Hersey ve Blanchard Akt. Şahin, 2003:16

Özellikler kuramına göre belirli bir gurup içinde bir kişinin lider olarak belirmesi(kabul edilmesi) ve gurubu yönetmesinin nedeni bu kişinin sahip olduğu özellikler. Lider bu özellikleri itibari ile diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir. Bu durumu şekil 2’de ki gibi gösterebiliriz (Koçel, 2011:575).



Şekil 2: Liderlik

Kaynak: Koçel, (2011: 576)

Bu teoriye göre, bir kişinin lider olarak kabul edilmesi için bu kişinin çeşitli özellikler itibariyle grup üyelerinden farklı bir kişi olması gerektiğine göre, eğer grup üyeleri çeşitli özellikler bakımından karşılaştırılabilirse liderleri bulmak mümkün olabilecektir. (Koçel, 2011:576)

Kısaca; klasik kuramcılarının, yönetim bilimine bazı katkıları olmakla birlikte, özellikle örgütün insan ögesine ve bu insanların moral yönüne ilişkin pek çok yetersizlikleri bulunduğu kabul edilmektedir. Bu yetersizliklerin, insan ögesine ilişkin yeni görüşlerin ortaya atılmasına yol açtığı bilinmektedir (Alıç, 1987:143).

2.1.1.2.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramının liderliği açıklamada yetersiz kalması araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir (Çelik,2012:10). 1940'ların sonlarına doğru bazı araştırmacılar gözlemlenebilen süreçler veya faaliyetler olarak liderliğe bakmışlar ve özellik yaklaşımından uzaklaşmaya başlamışlardır. Liderlikteki davranışsal yaklaşım, özellik yaklaşımının çok verimli ve etkin olmaması nedeniyle geliştirilen bir perspektiftir. Davranış yaklaşımının amacı, davranışların etkin liderlikle nasıl bütünleştirileceğini belirlemek ve bir liderin etkin bir lider olabilmesi için ne yapmalıdır sorusuna cevap aramaktır (Keçecioğlu,2003:157). Bu yaklaşımın temeli, lideri başarılı ve etkin kılan unsurun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken göstermiş olduğu davranışlara dayanmasıdır. Bu yaklaşımla araştırmacılar etkin bir liderin ne olduğunu değil, ne yaptığını belirlemeye çalışmışlardır (Sağlam, 2008:84).

Davranış bilimcilerin lider davranışları arasındaki farklılara odaklanan araştırmaları liderlikte davranışsal yaklaşımı gündeme getirmiştir. Bu yaklaşıma göre liderlik, bir gruptaki bir bireyin oynadığı role ve bu rolün öbür üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır. Davranış yaklaşımına göre lider, kurumsal amaçları gözetmenin yanında, grup üyelerinin çabalarını desteklemeli, onların kişisel değerlerini gözetici davranışlar sergilemelidir. Bu yaklaşım lider ile izleyenlerin karşılıklı davranışlarına odaklanmak suretiyle kişiler arası ilişkilerin gelişmesine ve insanların sosyalleşme sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca lideri karakterize edebilecek etkili davranışların belirlenmesi, eğitim yoluyla lider yetiştirilmenin de kolaylaşması anlamına gelmektedir (Yılmaz ve Ceylan, 2011:283). Bu durumda davranışçı liderlik teorisine göre liderin kendisi kadar izleyicilerin de önemli olduğu söylenebilir (Toksöz,2010:10). Davranışçı kuramda demokratik liderlik söz konusudur. Lider, grubun gereksinmelerini ve isteklerini karşılar. Örgütsel amaçlar ancak grup etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir. Lider iletişimin merkezidir (Alıç, 1987:141-149).

Davranış teorilerinin gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur (Zel,2011:125). Davranışsal kuram içinde yer alan başlıca araştırmalar, Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı (Robert Blake ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır (Şişman, 2002:6). Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli lider davranışları belirlenmiş, bunlar sınıflanarak ‘‘liderlik tarzları’’ (usulleri, stilleri) saptanmış ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır (Koçel,2011:577).

Davranışsal Teorilerin, Özellikler Teorisine göre çok önemli üç faydasının bulunduğu söylenebilir. Bunlar (Zel, 2011: 124);

- Özellikleri araştırmaktansa, davranışları ortaya koymak biçimsel liderlerin yanında, biçimsel olmayan liderleri de ortaya çıkarır.
- Eğer lideri tanımlayabilecek etkili davranış biçimleri ortaya çıkarılırsa, eğitim yoluyla liderlik davranışları kişilere kazandırılabilir.
- Liderin davranış biçimlerine karşılık grubun diğer üyelerinin (izleyicilerin) davranışları, lider ile izleyenlerin davranış ilişkilerini yakından inceleme fırsatı yaratır.

Davranışsal kuramın gelişmesine katkı sağlayan, çeşitli uygulamalı araştırmalar ve teorik çalışmaların sonucunda birtakım liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır (Dikerel, 2008:41). Aşağıda bu çalışmalar ve liderlik tarzları ele alınacaktır.

2.1.1.2.2.1. Ohio Devlet Üniversitesi Çalışmaları

Davranışsal Liderlik Teorisinin gelişmesine büyük katkıda bulunan çalışmalardan birisi 1945’de başlayan Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmasıdır (Koçel,2011:577). 1945’te başlayan araştırmalar sonucunda 1800’e yakın lider davranış biçimi ortaya çıkarılmıştır. İstatistiki analizler sonucu bu sayı 150’ye indirilmiştir. Bu davranış biçimleri soru haline dönüştürülerek ‘‘Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi’’ oluşturulmuştur. İzleyici durumundaki kişilere liderin davranış biçimiyle ilgili sorular yöneltilmiştir. Anket daha sonra hava üssündeki personelden elde edilen verilerle Halpin ve Wiener tarafından geliştirilmiştir (Yukl, 1989:75., Akt., Zel, 2011:125).

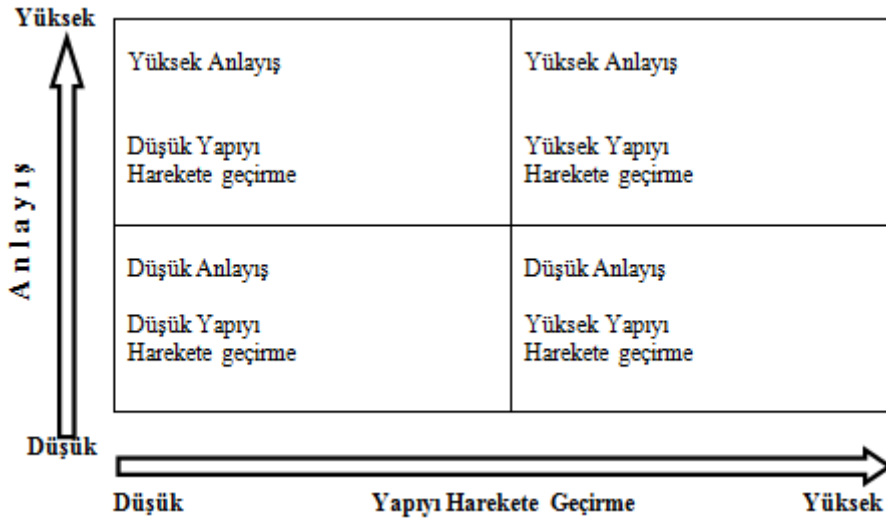
Hemphill ve Alvin Coons orijinal 130 adet ifadeyi almışlar ve 4 bağımsız faktörün 130 ifadeyi özetlediği sonucuna varmışlardır. Bunlar (Dikerel, 2008:42);

1. Anlayış: Karşılıklı güven, dostluk, destek, cana yakınlık ve saygı davranışlarını kapsamaktadır.
2. Yapıyı Harekete Geçirme: Yapılacak işi organize eden, ilişkileri ve rolleri tanımlayan, iletişim kanallarını ve işin yapılma şekillerini belirleyen lider davranışlarını ifade etmektedir.

3. Üretim Odaklı: Yapılacak işin önemli olduğunu vurgulayarak verimi arttırmayı hedefleyen lider davranışlarıdır.

4. Sosyal Duyarlılık: Kişiler arası ilişkilere, grup içi ve dışı baskılara duyarlı bir davranış seklidir.

Daha sonra 3. ve 4. faktörler çıkartılmış ve bulguların değerlendirilmesi sonucunda lider davranışlarının temelde iki ayrı boyutta toplandığı görülmüştür (Yukl, 1989:75., Akt., Zel, 2011:125). Boyutlardan birisi, liderin birlikte çalıştığı kişilerin isteklerine duyarlılığı, onların güven ve sevgisini kazanmayı hedefleyen “insana yönelme”, yani anlayış, diğer boyut ise, iş üretimini arttırmak için iş tanımlamasını, örgütlemesini ve kurallarla bir yapıya oturtulmasını hedefleyen “işe yönelme” yani yapıyı harekete geçirme olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, 2010:63). Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Bu boyut, örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, iş görenler arasındaki ilişkiyi belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. İlişki yönelimli liderlik davranışı (Çelik,2012:12), örgütteki kişiler arasındaki karşılıklı güven, saygı ve dayanışmayı güçlü kılmaya yönelik lider davranışlarını kapsar. Liderin göz ardı edemeyeceği konular; astların kişisel sorunlarıyla ilgilenmek, astların tekliflerin dikkate almak ve astların haklarını savunmak şeklinde sıralanabilir (Koçel,2011:578).



Şekil 3: Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmaları Sonucunda Elde Edilen Dört Liderlik Tarzı

Kaynak: Hitt, Michael A. ve Middlemist, R. Dennis ve Mathis, Robert L.(Akt. Kılıç, 2006:28)

Görüldüğü gibi model, “insan” ve “işe” yönelimin yüksek-düşük olduğu kutuplar keşişmektedir. Bu keşişmelerde, temel ve kuramsal olan dört liderlik biçimi doğmaktadır (Yılmaz,2010:64). Bu örneğe göre ikinci bölmedeki lider hem grubun başarmaya çalıştığı işe hem de grup üyelerine birey olarak önem veren bir davranış gösterirken; dördüncü bölmedeki

lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarına önem vermeyen fakat grubun amaçladığı işe fazla ağırlık veren bir davranış göstermektedir (Zel, 2011:127).

Özetle Ohio State çalışmasının esas bulguları şunlardır (Gökçe, 2011:21):

- Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça personel devir hızı ve devamsızlık azalmaktadır.
- Liderin işe ağırlık veren davranışları arttıkça çalışanların performansları artmaktadır.

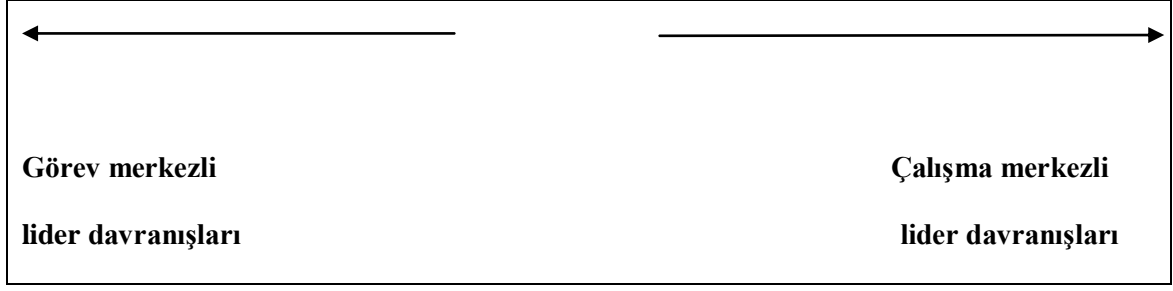
2.1.1.2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Michigan Üniversitesi, Araştırma Merkezi Likert'in başkanlığında, endüstride liderlik ve nezaret konularında birçok araştırmalar yapmıştır(Yılmaz,2010:90). Michigan Üniversitesinin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlar. Michigan Üniversitesinin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir(Çelik,2012:13).Bu çalışmalarda verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılmıştır(Koçel,2011:579). Bu çalışmada Ohio State araştırmasındaki gibi, kişiye yönelik ve işe yönelik olmak üzere iki farklı liderlik tarzı bulmuşlardır. İşe yönelik liderler, grup çalışanlarının önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi otorite kullanan bir davranış gösterirler. Buna karşılık kişiye yönelik liderler, yetki devrini esas alıp çalışanlarının kişisel gelişimleri ile yakından ilgilenen bir yaklaşım göstermektedirler(Gökçe,2011:21).

Michigan araştırmaları, iş görene yönelmiş liderliğin iş birim performansının işe yönelmiş liderliğinkinden daha fazla olduğunu göstermektedir(Yılmaz,2010:90-91):

İşe yönelmiş lider, yapılması gereken işe yoğunlaşır, astının görevini yerine getirmesi için baskı yapar. Böyle liderler iş görenlerin kendi başlarına görevlerini yerine getireceklerine inanmadığından onları devamlı denetlerler. Astlarıyla ilişkileri zayıftır, işin yapılmasıyla ilgili spesifik ilkeler üzerine yoğunlaşırlar.

İş görene yönelmiş lider, insanlar, onların kişisel başarıları ve iş birimini şekillendirilen sistemin özellikleri üzerine yoğunlaşırlar. Böyle liderler iş birimleri için yüksek performanslı amaçlar oluştururlar ve performans beklentilerini astlarına iletirler. Faaliyetlerinin büyük kısmını, iş görenlerin davranış ve çalışma güdülerin, astlarıyla kendisi arasındaki kişisel ilişkileri geliştirmeye yöneltir.



Şekil 4: Michigan çalışmalarındaki liderlik davranış yaklaşımları

Dört boyut liderliğin görev ve sosyal cephesini yansıtmaktadır(Keçecioğlu,2003:162):

1. Destekleyici: Davranışlar kişilerin değeri ve öneminin grup üyelerinin hisleriyle çoğaltılır.

2. Birbirini etkilemedeki kolaylaştırıcılar: Davranışlar karşılıklı olarak doyum ilişkileriyle birbirine yakınlaştırılırken grup üyelerini cesaretlendirmektedir.

3. Amaç fikri: Davranışlar mükemmel performansa ulaşmak ve grupların amaçlarını karşılamak için sağlanacak çabaları teşvik etmelidir.

4. İş kolaylaştırıcıları: Davranışlar, araç, malzeme ve teknik bilgi gibi kaynakların sağlanmasıyla amaçlara ulaşmada doğrudan yardımcı olurlar.

Bu araştırmada yöneticiler üretimin düşük olduğu bölümlerde çalışan personelleriyle görevlerine yönelik olarak daha fazla zaman geçirmişler ve çalışanları üretimi arttırmaları için çeşitli eğitimlere tabi tutmuşlardır(Toksöz,2010:12).

İki önemli araştırmada da yapıyı kurma/is merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış olmak üzere iki temel liderlik davranışı, bu davranışların bir örüntüsü olarak, liderlik biçimi tanımlanmıştır. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutlu sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Her iki araştırmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçimi önerilmektedir. Oysa modern toplumlar göz önüne alındığında böyle bir önerinin pek de geçerli olmadığı söylenebilir. Her iki araştırmanın desenlenmesine ilişkin bir kısım tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalarda en çok vurgulanan nokta, örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerin dikkate alınmamasıdır. Sonuçlar bu sınırlılıklarla değerlendirilmelidir. Çalışmalar, bazı liderlik davranışlarının grup üzerindeki olası etkilerini tartışmaya açması ve sınırlı da olsa sağladığı ipuçlarından yararlanılabilir olması açısından önemlidir(Sağlam,2008:93).

2.1.1.2.2.3. Blake-Mouton'un yönetim gözeneği kuramı

Bu araştırma, hem Ohio Üniversitesi hem de Michigan Üniversitesi çalışmalarından yola çıkılarak oluşturulmuş "Yönetim Tarzı Matrisi"dir. Teksas Üniversitesi'nden(Gökçe,2011:21) Robert Blake ve JaneMoutn tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür(Çelik,2012:14).Büyük ölçüde örgüt geliştirmek ile ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model, yöneticilerin(liderlerin) davranırlarken ağırlık verdikleri faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca her boyut da bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak şekil5'te bir matriks elde edilmiştir (Koçel, 2011:580):



Şekil 5 : Yönetim Tarzı Matrisi

Kaynak: Koçel,2011:580

Yukarıda gösterilen şekilde Liderlik davranışlarının iki ayrı boyutu yatay ve dikey eksenle yerleştirilmek üzere beş ayrı liderlik biçimi ortaya çıkarılmıştır. Buna göre(Zel,2011:132-134);

- 1. Etkili olmayan lider:** Örgütte kalabilmek için gerekli olan işlerin yerine getirilmesinde en az seviyede çaba harcamaktadır.
- 2. Kulüp lideri:** Lider düşünceli, rahat ve arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken göreve ilgisi en alt seviyededir.
- 3. Görev lideri:** Lider verimliliği sağlarken otoritesini kullanır, insan ilişkileriyle ilgisi ise yok denecek kadar azdır.
- 4. Örgüt lideri:** Yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışan uzlaştırımacı tiptir.

5. Ekip lideri: Lider kendini göreve aday olan kişilerle beraber yüksek verime yönelmiştir. Karşılıklı güven, saygı üst seviyededir. Herkes birbirine bağımlı olduğunun farkındadır. Modele göre liderler için öncelik verimlilik değil, kişilerarası ilişkiler olmalıdır. Lider, öncelikle çalışanların moralini yükseltip işten doyum almalarını sağlamalıdır. Bunun için liderler, astlarının işine karışmadan onların işlerini planlamalarına, düzenlemelerine, yardım ederek duygusal destek sağlarlar. Lider, astlarının ihtiyaçlarını da dikkate alır. Çünkü modele göre, huzurlu bir iş ortamı ve verimli bir iş temposu için doyurucu ilişkiler şarttır.

Yönetim gözeneği araştırmasına göre, yüksek anlayış ve yüksek işe ağırlık verme davranışlarından her zaman olumlu sonuç alınamayabilir. Lider, yüksek işe ağırlık verme davranış ve tutumları sergiler ise yakınlıklar, devamsızlıklar, iş bırakma eylemlerinin artması ve çalışanların iş doyumuna ulaşamaması şeklinde sıralanabilecek olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Lider, yüksek işe ağırlık vermek yerine daha anlayışlı tutum ve davranışlar sergiler ise bu kez işin gereklerini tam olarak yerine getirememesi problemi ile karşılaşılabilir(Toksöz,2010:13).

Blake ve Moutn, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysa ki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Moutn'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklamaya açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması, bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır(Çelik,2012:16).

2.1.1.2.2.3.Durumsal kuramlar (Sistem Kuramı)

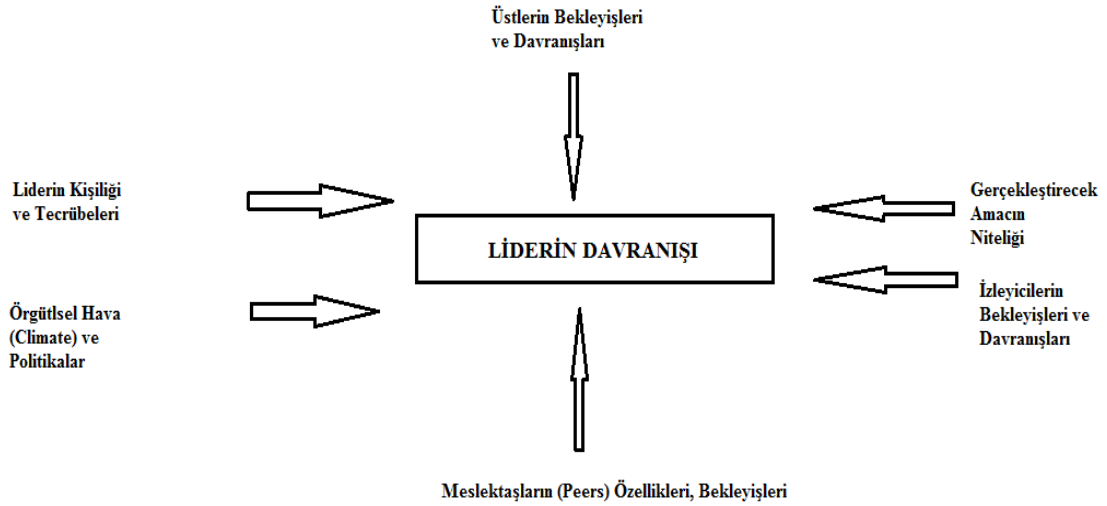
Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderdeki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar(Çelik, 2012:16). Gerek özellik teorileri, gerekse davranış teorilerindeki eksikliklerden dolayı, liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşıma olan ihtiyaç kendisini hissettirmiş ve araştırmacılar diğer teorilerin karışımından oluşan ve işin nitelikleri ile durumun gereklerini de dikkate alan “modern” yaklaşım geliştirmiştir(Zel,2011:139). Bu teori belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir. Durumsallık teorisinin gayet mantıklı görünen bu tezine karşılık, hangi koşullarda hangi tür liderlik davranışının uygun olabileceğini gösteren çalışmaların sayısı fazla değildir (Koçel,2011:584-585).

Bu teorisinin ağırlık noktası ise liderin kendini, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkidir. Liderlik olayını koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır(Koçel, 2011:583-584):

1. Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği,

2. İzleyicilerin(grup üyelerinin) yetenekleri ve beklentileri,
3. Liderliğin olduğu organizasyonun özellikleri, liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri

Sistem kuramında lider, orta yerde bulunan kişidir. Lider; alt sistemlerin işlevlerini ve kendi aralarındaki etkileşimlerini gerçekleştirerek iç dengeyle, sistemin üst sistemlerle ve çevresi ile etkileşimini gerçekleştirerek dış dengeyi ve örgütsel değişmeyi sağlamakla görevlidir. Örgütsel amaçlara ulaşmada kurumsal boyut kadar kişisel boyut da önemlidir. Bu nedenle örgütteki insanın istek ve gereksinmelerine cevap verilmelidir(Alıç, 1987:141-149).



Şekil 6 : Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler

Kaynak: Koçel,2011:584

Durum teorileri, genel anlamda, en uygun lider davranışının durumlara göre değişebileceğini ileri sürmektedir. Bu ise genellikle yönetimde “tek ve en iyi” yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranış teorilerinin farklı yanını oluşturmaktadır(Zel, 2011:139). Davranışsal teori, örneğin, liderlerin işe yönelik veya kişiye yönelik davranış gösterebileceklerini söylemiş, fakat hangi koşullarda işe yönelik davranışın, hangi koşullarda kişiye yönelik davranışın etkin olacağını söylememiştir. Bunun yerine kişiye yönelik liderlik davranışının grup üyelerinin tatmini ve verimliliğini, dolayısıyla liderin etkinliğini arttıracakını varsaymışlar. Oysa durumsallık teorisine göre her iki davranış çeşidi de belirli koşullar altında aynı derecede etkin olabilir(Koçel,2011:584-85). Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Bu başlık altında toplanana bazı yaklaşımlar ise, Yol-Amaç Kuramı(Robert House ve Martin Evans), Fiedler’in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve

Yetton'un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır. Liderlikle ilgili, lider özelliklerine dayalı, eylem merkezli, olumsal, bağlamsal, stratejik liderlik gibi adlar altında da bazı kuramlar geliştirilmiştir(Şişman, 2002:6).

2.1.1.2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır(Çelik,2012:19). Fred Fiedler'in öncülüğünde yapılan ve 22 yıl süren bu araştırma programına spor takımlarından, askeri birliklere kadar yüzlerce grup konu olmuştur(Zel,2011:143). Fred Fiedler tarafından geliştirilen liderlikte koşulsallık teorisi koşulların karmaşıklığı ve liderlerin kişiliklerini de yargılamaktadır. Teori liderlerin etkinliğinin koşullara bağlı olduğunu, bir liderin bir koşul veya örgütte etkin olurken diğer koşul veya örgütte bu etkinliği gösteremeyebileceğini içermektedir. Teori bu farklılaşmanın niçin olduğunu açıklamakta, lider-koşul tamamlayıcılığını tanımlamaktadır (Keçecioğlu,2003:171).

Fiedler, davranışçı kuramların bazı isabetli boyutlarını yakalamış olmakla birlikte, liderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceği sorusunu yanıtızsız bıraktığı tezinden hareket etmiştir. O da, davranışçı kuramların saptamış olduğu boyutlara benzer iki liderlik davranış biçimi tanımlamıştır:1)İşe Güdülü, 2) İnsana Güdülü Liderlik biçimleridir. Buraya kadar Fiedler modeli davranışçılardan pek fazla ayrılmamaktadır. Ancak Fiedler, bu iki liderlik biçimlerinin, liderliğin yapıldığı ortama göre değişebileceği görüşünü eklemiştir. Fiedler'e göre, her bir durum üç temel boyutta değerlendirilmelidir(Yılmaz,2010:69). Durumsallık teorisi konusunda en çok bilinen bu modele göre liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar(Koçel, 2011:585):

1). **Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler (leader-memberrelations):** Lider-üye ilişkisi, lider ile üyelerin arasındaki ilişkinin kalitesini göstermektedir. Bu değişken, liderin grup üyeleri tarafından sevilip sevilmediğini, lidere olan güven ve bağlılıklarının olup olmadığını ifade etmektedir(Sağlam,2008:108).

2).**Başarılabak işin niteliği (taskstructure):** Bu değişken, görevin, ne ölçüde belirli, tamamlanmış ve ayrıntılı çalışma standartlarına göre belirlenmiş, ya da ne ölçüde belirsiz ve tanımlanmamış şekilde bırakıldığını göstermektedir(Sağlam,2008:108).

3). **Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi (positionpower):** Bu değişken, liderin sahip olduğu kişisel otoriteden ayrı olarak, işgal edilen makama bağlı resmi otoriteyi ifade etmektedir. Bu otorite, ödüllendirme, cezalandırma, göreve son verme, terfi ettirme gibi konularda sahip olduğu yetkinin derecesini ifade etmektedir. Liderlik görevinin ifası, bu resmi otoritenin güçlü olduğu durumlarda daha kolay olacaktır(Sağlam,2008:110).

En uygun durum, lider- üye ilişkilerinin iyi olması, görevin iyi yapılandırılması ve liderin konumsal gücünün yüksek olması durumudur. En uygun olmayan durum ise lider-üye ilişkilerinin kötü olması, görevin yapılandırılmaması ve konumsal gücün düşük olması durumudur(Çelik, 2012:23). En olumlu ve en olumsuz ortamlarda işe yönelik liderlik davranışının etkin olduğunu görebiliriz. Bu durumu Fiedler şu şekilde açıklamaktadır: “ En olumlu durumda, grup yönetilmeye hazırdır ve liderin ne yapılması gerektiğini söylemesi beklenmektedir. En olumsuz durumlarda ise, liderin kişiye yönelik bir davranış göstermesi hiç sonuç almaması ile sonuçlanacaktır. Bu nedenle, doğrudan yapılacak göreve ağırlık veren bir davranış göstermesi kendisini daha başarılı yapacaktır.”(Zel, 2011:149).

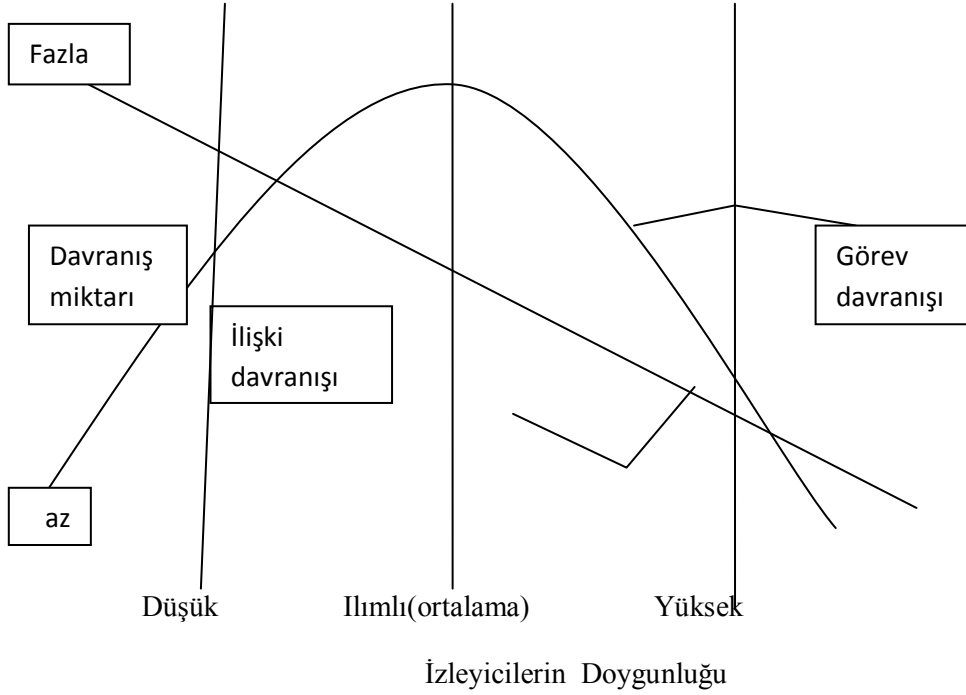
2.1.1.2.2.3.2. Hersey ve Blanchard’ın durumsallık kuramı.

Durumsallık liderlik kuramlarından bir başkası da Blake ve Mouton’un liderlik modelinden esinlenerek Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir(Gökçe,2011:23). Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından “liderlik Çalışmaları Merkezi(Center For Leadership Studies)”nde geliştirilen Durumsallık Liderlik teorisi, Ohio Üniversitesi Liderlik teorisi ile Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik teorisinin birleştirilmiş ancak geliştirilmiş biçimidir(Zel,2011:150). Durumsallık kuramı Fiedler’in ve House’nin kuramından farklılık göstermektedir. Durumsallık liderlik kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya açıklamaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır(Çelik, 2012:28). Başka bir deyişle bu kuram özellikle, liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Kuramda önemli bir nokta, liderlik biçiminin etkililiğini belirleyen durumda, grup üyelerinin olgunluk düzeylerinin kritik bir etken olarak düşünülmesidir. Burada olgunluk, grubun ya da bireylerin tüm özelliklerini değil sadece yapılacak iş açısından yetkinliği, yeterliği ifade etmektedir(Yılmaz,2010:306).

Kurama göre lideri etkili kılan durum, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olarak göreve ve işgörene yönelimini ayarlayıp birleştirebilmesidir. Lider, bu düzenlemeyi ne kadar iyi dengeleyebilirse etkinliğini o kadar artırır. Lider kendini izleyenleri olgunlaştırarak onların üzerindeki etkinliğini artırabilmek için şunları yapabilir(Zel,2011:150) :

1. Amaçlar üzerinde izleyenleri ile birlikte çalışarak, onlara erişebilir,
2. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gönüllü olmalarını, sorumluluk almalarını temin edebilir,
3. İzleyenlere kendilerini yetiştirme, geliştirme olanağı verebilir, amaçları benimsetip, gerçekleştirme yeterliliği kazandırabilir.

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard (1977)'in yaşam eğrisi modeline göre, liderlerin karar verme stiline etkinliği, izleyicilerinin doyum düzeyine, iş tecrübelerine ve duygusal anlamda doyumuna geniş ölçüde bağlıdır. Doyum ile astların motivasyon/güdüleme derecelerine, yeteneklerine, tecrübelerine, kabul ettikleri sorumluluklarındaki ilgilerini içermektedir. Yaşam eğrisi modelinde iki temel karar stili önerilmektedir; göreve uyarlanım ve ilişkiye uyarlanım şekil 7'de yaşam eğrisi modeli görülmektedir (Keçecioğlu, 2003:205).



Şekil 7 : Liderlikte Yaşam Eğrisi Kuramı

Kaynak : Keçecioğlu,2003:205

Hersey-Blanchard'ın durumsallık teorisinde ana öğeler, “görev yönelimli davranışlar” ve “ilişki yönelimli davranışlar” olmak üzere iki türdür. Bu öğeleri bir devamlılık çizgisinin iki zıt kutbu olarak görmek yerine, dördü bir kombinasyon çerçevesinde düşünmek gerekir(Zel, 2011:153).Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere, izleyicilerin doyumunu düşükten yükseğe doğru artarken, liderlerin ihtiyaçları da yüksek göreve uyarlanım davranışından düşük göreve uyarlanım davranışına doğru hareket etmektedir. Aynı zamanda kişiye/ilişkiye uyarlanmış davranış düşükle başlar, ortalama bir oranda artar, daha sonra tekrar azalır (Keçecioğlu, 2003:206).

2.1.1.2.2.3.3. Yol-Amaç Kuramı

Liderlikteki diğer önemli koşulsallık yaklaşımı Yol-amaç teorisidir. Robert House ve Martin Evans tarafından 1970'lerde geliştirilmiştir (Keçecioğlu,2003:183). Yol-amaç kuramı, liderlik davranışının işgörenlerin güdülenme, iş doyumunu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaya

çalışmaktadır.(Çelik,2012:17). Bu teoriye göre bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır(Koçel,2011:588):

- Kişinin, belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleyiş)
- Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (Valens)

Amaç – yol teorisi, esas itibarıyla, liderin gösterdiği davranışın astların motivasyonu, tatmini ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır. Bu davranışların uygunluğu aşağıdaki durumsallık faktörleri tarafından etkilenecektir(Koçel, 2011:588):

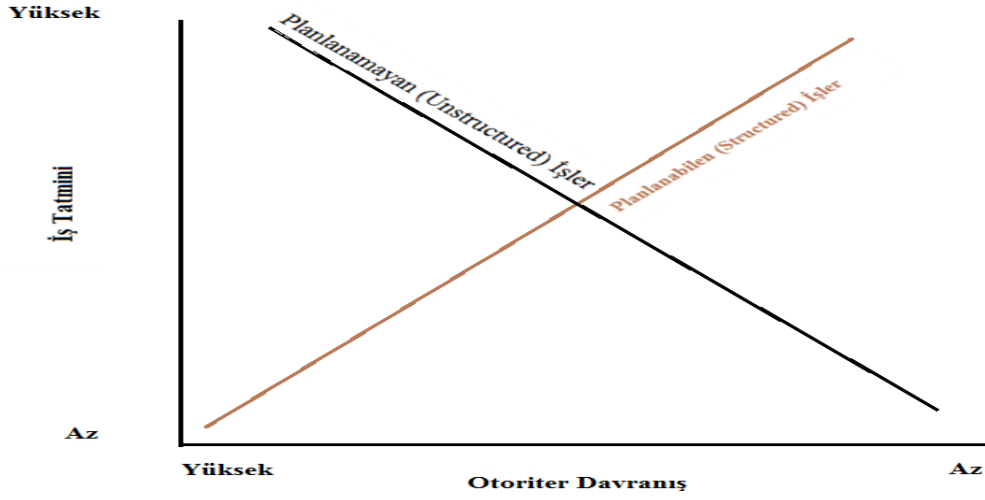
- İzleyicilerin kişisel özellikleri
- İzleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı
- İşin niteliği

Burada liderin en önemli işi, izleyenler için önemli olan amaçları belirlemek ve izleyenlerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir(Zel,2011:140).

Robert House ve öğrencileri tarafından geliştirilen Yol-Amaç kuramına göre, liderler hem iş tatmini, hem motivasyon sağlamayı ve hem de performansı etkileyebilirler. Ancak her durum için geçerli ve etkili olabilecek tek tip bir liderlik tarzı yoktur(Gökçe,2011:23). Bu teoriye göre lider aşağıdaki dört liderlik davranışından birisini gösterebilir(Koçel,2011:589):

- Otoriter liderlik
- Destekleyici liderlik (supportive)
- Katılımcı liderlik
- Başarıya yönelik liderlik (achievementoriented)

Örneğin, insanın kendi geleceğini kendi kararlarının belirleyeceğine inananlar (internals), *katılımcı bir liderlik tarzından*; insanın geleceğinin kişinin kontrolü dışındaki faktörler tarafından belirleneceğine inananlar (externals) ise büyük ölçüde *otoriter liderlik tarzından* daha fazla tatmin duyacaklardır. İşin niteliği ile astların tatmini ve liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi şöyle göstermek mümkündür(Şekil 8).

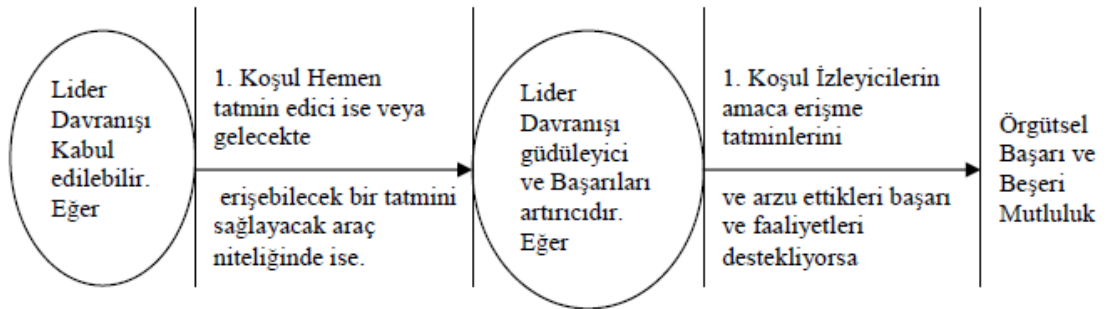


Şekil 8: Liderlik Davranışı

Kaynak: Koçel, 2011:589

Dolayısıyla, bu teoriye göre, en uygun liderlik davranışının hangisi olduğu duruma göre değişecektir (Koçel,2011:588-590).

Düşünürler, yaptıkları araştırmalarına dayanarak liderlerin örgütte iki önemli fonksiyona sahip bulduklarını ileri sürmektedirler. Bunlardan birincisi örgütsel amaçları belirleme ve böylece izleyicilere hangi davranışlarının ödüllendirileceğini bildirme durumudur. İkincisi, arzulanan davranışlar için izleyicileri destekleyerek amaca ulaştıracak ödülleri artırmaktır. Öyleyse liderin davranışının izleyicilerce kabul edilmesi ancak bu davranışın derhal tatmin edici olmasına veya onların gelecekte erişebilecekleri bir tatmin için araç olabilme koşuluna (ödüle götürme olasılığına) bağlıdır. Ayrıca bir liderin davranışı başarı bir görev yapıldığı, bir ihtiyaç tatmin edildiği, başarılı bir iş için gereken faaliyetler desteklendiği ölçüde güdüleyici olmaktadır. Bu durumu sunan aşağıdaki şekil 9’da görüldüğü biçimde özetlemiştir(Sağlam,2008:102).



Şekil 9 : Yol-Amaç Modelinin Şematik Açıklaması

Kaynak: Sağlam, E. 2008:102

Yol-amaç kuramında dört liderlik davranışları; emredici liderlik, destekleyici liderlik, demoktarik liderlik ve başarı yönelimli liderlik, belirtilmektedir. Bu kuramdan eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı, eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretmenin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu artıracaktır(Çelik,2012:18-19).

2.1.1.2.2.3.4. Vroom ve Yetton'un Karar Verme Modeli

Liderlikteki üçüncü önemli çağdaş teori Vroom-Yetton-Jago modelidir (Keçecioglu, 2003:191). 1973 yılında Victor VROOM ve Philip YETTOM tarafından gerçekleştirilen bu yaklaşım daha sonra Vroom ve Arthur, G. Jago'nun çalışmaları ile olgunluğa ulaşmıştır. Bu yaklaşım da yol-amaç yaklaşımında olduğu gibi liderlik biçiminin liderin organizasyon içerisindeki yerine bağlı olduğunu, bu nedenle de farklı liderlik türlerinin ortaya çıkacağını ileri sürmüştür. Fakat Vroom -Yetton-Jago modeli daha ziyade belirlenen durumlar için, lider ile astların ortak katılımlarından veya ilişkisinden ortaya çıkan lider davranışlarının üzerinde durmuştur(Yılmaz,2010:77).

Vroom ve Yetton kuramında sekiz durumsallık soru aracılığıyla özel bir yol önerilmektedir. Bu soruları evet ya da hayır şeklinde yanıtlayarak lider beş karar verme biçiminden hangisini tercih edeceğine karar verir. Lider kullandığı karar verme biçimiyle astlarını ne ölçüde karar verme sürecine katacağını da belirler (Çelik,2012:24). Astlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi sonuçlar verdiğini açıklamak bu modelin amaçları arasındadır. Vroom-Yetton modeline, belirli şartlar altında verilecek kararlara astların katılmasını sağlamak için onlara nasıl cesaret verileceği ve sonunda ne kadar astın katılımının sağlanacağı saptanmak istenmektedir. Tüm durumlar için ideal karar vermenin tek yolunun olmadığı düşüncesi bu tür sorulara geçerli olan her safhada lider, astlarının katılımını sağlayacak, böylece kendi etkinliğini arttırmış olacaktır. Karar verme ağacı ile etkin liderliğin, dolayısı ile astların karara uygun karar noktalarının analizinin yapılması bu modelin vardığı son aşamadır. Bu yaklaşım özel bir lider tipinden söz etmeyip, belirli şartlar altında ve kararın farklı aşamalarında astlarının karara katılmasını sağlayan liderlerin varlığından söz etmektedir (Yılmaz,2010:77).

Tablo 2.2.3.4 : Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderlerin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik Cesaretlendirme derecesi
	Düşük(Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5
	Yüksek(Demokratik)

Kaynak:Çelik, 2012:25

2.1.1.2.2.3.5. Reddin' in üç boyutlu liderlik kuramı.

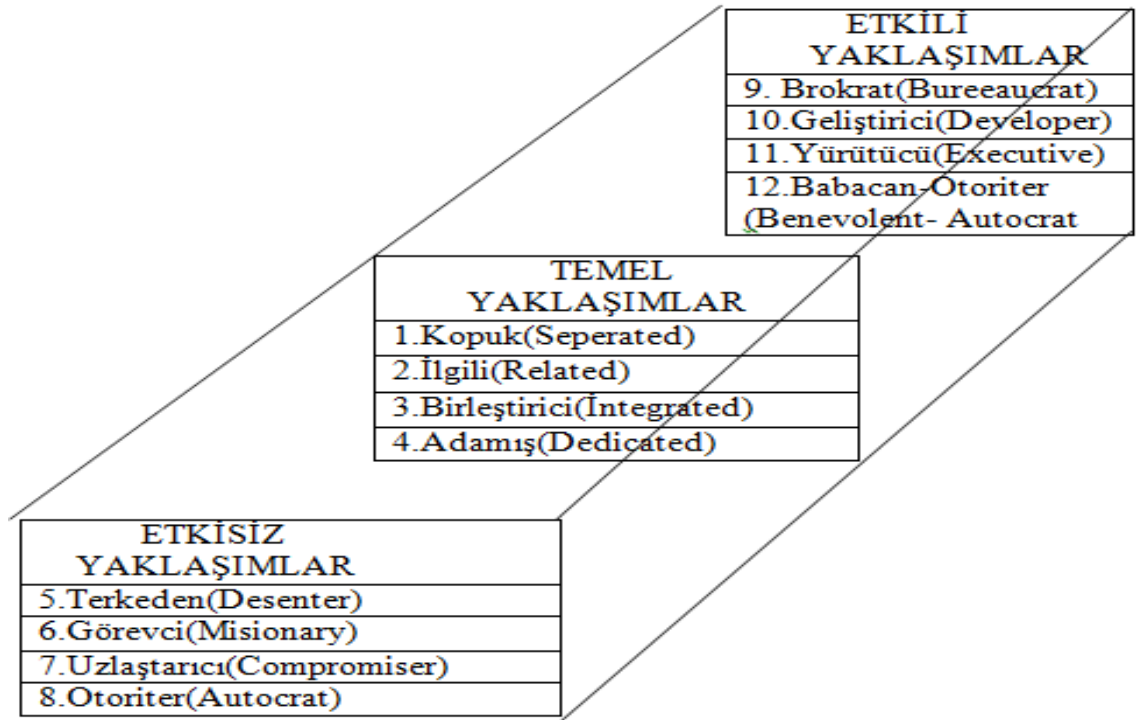
Reddin, “Yönetmel Etkililik(MonegerialEffectiveness” adını verdiği kitabında, yöneticinin tek görevinin yaptığı işte başarılı olmak açıklamaktadır. Yönetmel etkililiğin anlaşılması için “görünüşte etkililik” ve “kişisel etkililik” kavramları arasındaki farkların açıklanması gerekir(Zel,2011:155):

Görünüşte etkililik: yönetmel etkililik yalnızca davranışlarla ölçülmez. Etkili olarak gözüken davranışlar aslında görevin gerektirdiği işlerin başarılı olmasındaki uygunluğu ile ölçülmelidir. Örneğin, çalışma odasını her zaman düzenli ve temiz tutmak, işe zamanında gelmek, işten her zaman en son çıkmak, insan ilişkilerinde başarılı olmak, hızlı karar vermek gibi özellikler her durumda etkililik izlenimi verebilir. Ancak, her zaman görünüşte etkililik yönetmel etkililiğe sebebiyet vermez.

Kişisel etkililik: bir görevin etkililik standartları iyi belirlenmemişse ya da tarifi iyi yapılmamış ise, organizasyonun hedeflerinden ziyade kişisel hedeflerin tatminine yönelik olarak kişisel etkililik sonucunu doğurabilir. Reddin'e göre, bu kişisel etkililik, görevleri ve etkililik standartları açıkça belirlenmemiş pozisyonlarda çalışan haris yöneticilerin durumlarında söz konusu olur. Genellikle bu tür kişilerle yapılan iş toplantılarının gündemi belirsizdir ve hiçbir sonuca ulaşmadan bir muamma içerisinde devam eder.

Reddin, Ohio liderlik araştırmaları ve yönetsel ölçek modellerinde dört kişilik biçimi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; 1. ilgili lider, 2. bütünleşmiş lider, 3. kopuk lider 4. kendini adanmış lider olarak sıralanmaktadır(Zel,2011:155).

Bu liderlik biçimlerini insan ve görev olmak üzere iki boyutta düşünen araştırmacı, daha sonra bunların tamamının her zaman ve her yerde etkili olamayacağını düşünmüş ve ‘‘etkililik’’ boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Sonuçta, üç boyutlu liderlik kuramı olarak bilinen dört temel yaklaşımdan doğan, dördü etkisiz dördü etkili sekiz liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır(Tablo 2.2.3.5) (Zel,2011:155).



Tablo 2.1.1.2.2.3.5 : Reddin’in etkililik yaklaşımı(Zel,2011:155)

Bu açıklamalardan sonra şunu da eklemek isterim ki Reddin’in kuramı, üç temel üzerine kurulmuş olan basit bir kuram değildir. Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiği zaman Reddin’in kuramı, hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramlarıyla bir bütünlük göstermekte, söz konusu üç temel liderlik kuramının bir sentezi olarak görülmektedir (elik,2012:36).

2.1.1.2.2.4. Yeni Yaklaşımlar(Vizyoner Liderlik yaklaşımları)

Değişen koşullar liderlik olayının açıklanmasına da yeni görüşlerle katkıda bulunmuştur (Koçel,2011:591). 1980 ve sonrası dönemde liderlikle ilgili geliştirilen kuramlar, yeni liderlik kuramları olarak isimlendirilir(elik,2012:23). Yeni liderlik yaklaşımları

çerçevesinde iki önemli eğilim ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi, liderliği bağımsız bir değişken olarak görme yerine, bağımlı değişken olarak ele alma yönündedir. Bu eğilim, farklı liderlik davranış tarzlarının astların başarı elde etmesi ve tatmini üzerindeki etkileri gibi hususlarla ilgilenmekten ziyade, lider davranışının nedenleri üzerinde durmaya ağırlık vermektedir. İkinci önemli güncel eğilim ise liderlikte özellikler yaklaşımın, durumsallık bakış açısıyla tekrar canlandırılması oluşturmaktadır. Bu ikinci eğilim, liderlerin sahip oldukları bazı özelliklerin, durumsal bir çerçeve içerisinde araştırılmasına odaklaşmakta ve 1940'lı-1950'li yıllara kadar geçerli olan ve pek çok eleştiri alan özellikler yaklaşımına yönelik ilginin o dönemde gözden kaçan bazı değişkenlere yoğunlaşarak yeniden harekete geçirilmesini hedef almaktadır(Zel,2011:163).

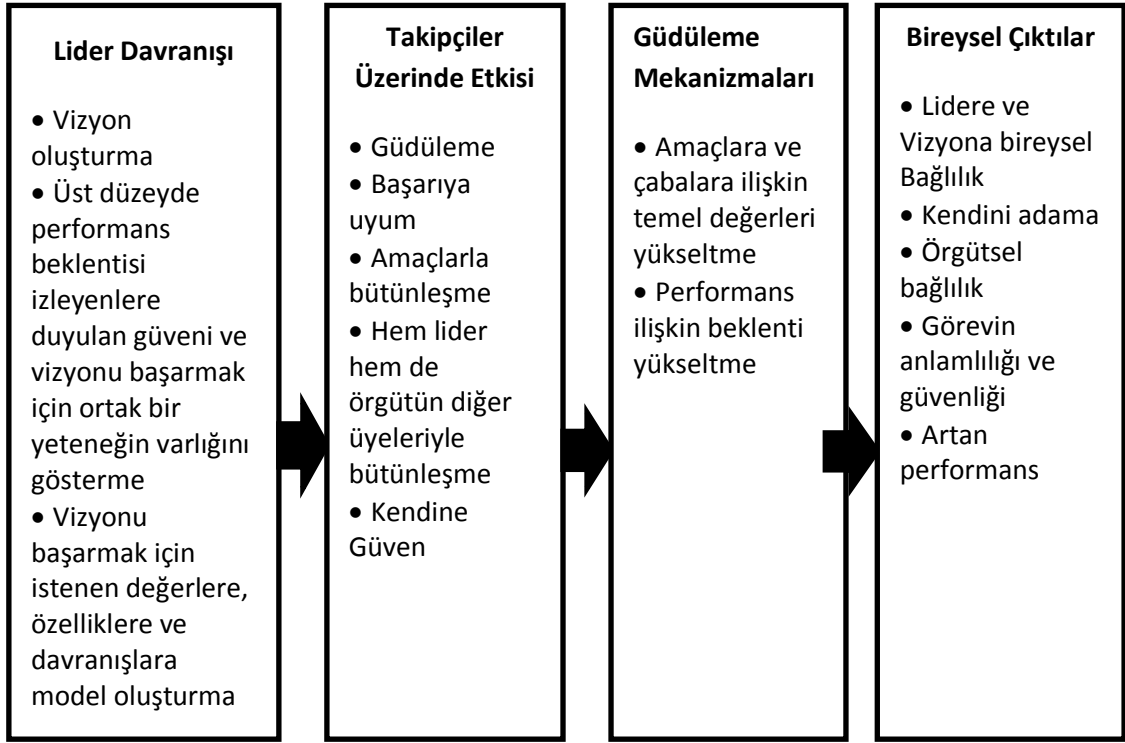
Klasik ve Geleneksel Yaklaşımların yanında günümüz anlayışlarını ifade eden modern liderlik yaklaşımları çerçevesinde araştırmacıların değişik şekillerde ifade ettiği gibi(Çil, 2012:207-208) bu teorilerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

2.1.1.2.2.4.1. Karizmatik Liderlik

Sosyologlar, siyasi tarihçiler, siyaset bilimciler yaygın olarak karizmatik liderliği başlangıçta Max Weber (1947) tarafından geliştirilmiş bir teori olarak kabul etmişlerdir (Fiol vd., 1999:450 Akt. Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010:135). ‘‘Weber karizma kavramı ile, bir kişiyi diğer (olağan) kişilerden ayıran ve onun doğa-insan üstü istisnai güçlere ve niteliklere sahip sayılmasına yol açan özelliklerini anlatmak istemiştir’’ (Weber, 1995:352, Akt. Özmen,2009:45)

Bu liderlik teorisi, özellikle 1980'li yıllardan sonra daha çok gündeme gelmiş, liderlik tarzlarında karizmatik liderliğin önemine daha çok dikkat çekilmiştir. 1980'li yıllardan önce yapılan araştırma ve çalışmalarda karizma kavramı daha çok politik veya siyasal liderliği, sosyal faaliyetleri ya da dini liderliği kapsayacak şekilde değerlendirilmiştir(Aykanat, 2010:46). 1980'li yıllardan sonra ise o güne kadar mistik ve esrarlı bir kavram olarak ele alınan karizmanın örgütsel liderliğin açıklanmasında ve irdelenmesinde kullanıldığı görülmektedir(Akar, 2010:42).

Karizmatik lider, bütünüyle bir değişmeyi öngörür. Değişim süresinde içinde bulunduğu durumu beğenmez ve tümüyle yeni daha düzgün işleyen bir yapıyı savunur. Karizmatik lider, çok iyi hazırlanmış önerilerini, izleyenleri hayran bırakacak biçimde sunar. Özellikle karizmatik lider izleyenleri kendine inandırmaya çalışır(Çelik,2012:171).



Şekil 10 : Karizmatik Liderlik Modeli

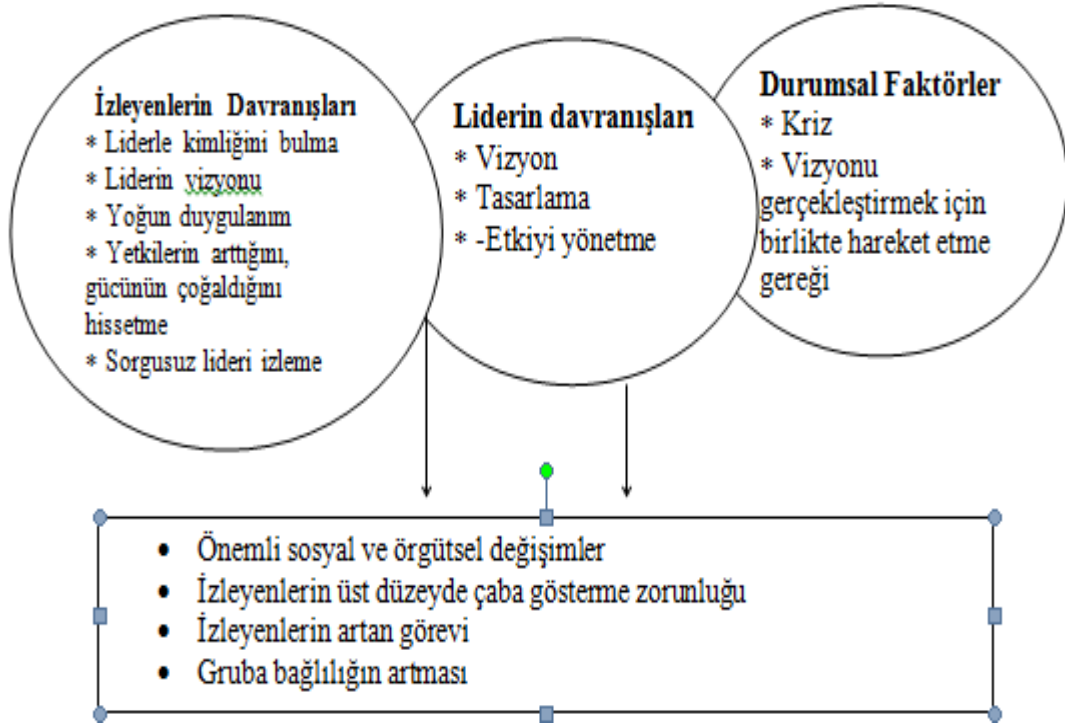
Kaynak:Kreitner, 1995: 442'den aktaran Erçetin, 1998:60(Akt. Özmen,2009:45)

Karizmatik lider, takipçiler üzerindeki etkisini kullanarak onları motive etmekte ve kendisi ile özdeşleştirip bütünleşmelerini sağlamaktadır. Bu sayede takipçilerin kendilerine olan güvenleri ve performanslarına ilişkin beklentileri artmaktadır. Karizmatik liderlik davranışı sonrasında lidere ve vizyona bağlılık sağlanmakta, takipçilerin kendini işe adanmaları ile örgütsel bağlılık ve performans artışı sağlanmaktadır(Özmen,2009:46).

2.1.1.2.2.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Bilgi çağının etkisi kendisini hissettirmekten öte varlığını baskılı bir şekilde kabul ettirdiği günümüzde, eğitim sistemi ve uygulayıcısı olan okul örgütü de bu değişim süreçlerinden doğal olarak etkilenmektedir. Bilgi toplumunun okul yöneticileri, öğrencilerini bilginin gücünden etkin bir şekilde yararlanabilen bir toplum biçimine hazırlamak zorundadır. Okul içerisinde yöneticinin liderlik özellikleri yanı sıra değişimi okul ortamına getiren, değişimi yöneten liderlere gereksinim vardır. Bu liderlik tipinin adı “Dönüşümcü (transformasyonel)” liderliktir (Eraslan,2004:2). Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston’un (1973) “İsyan Liderliği” (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında James Mc Gregor Burns tarafından sistematize edilmiştir (Avalio ve Bass, 1994:3, Akt. Eraslan, 2004:3).

Dönüşümcü liderlerin, bireyleri bir araya getiren, kendilerini aşmaları için onları cesaretlendiren ve bu yolda örnek olan bir liderlik tarzı benimsedikleri söylenebilir (Toksöz, 2010:23). Bu liderler, yöneticilik özelliklerinden daha çok liderlik vasıflarıyla anılırlar. Çünkü dönüşümcü (transformasyonel) liderler, mevcut sistemlerin dışına çıkılmasını isteyen ve bunu teşvik eden liderler olmalıdırlar (Toksöz, 2010:24). Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadır. Örgütlerin yasayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır. Yoğun bir değişim hızının yaşandığı bu dönemde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişim hızına en çok transformasyonel liderlerin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir. Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yeni örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır(Çelik, 2012:141). Dönüşümcü liderlerin, bireyleri bir araya getiren, kendilerini aşmaları için onları cesaretlendiren ve bu yolda örnek olan bir liderlik tarzı benimsedikleri söylenebilir (Toksöz,2010:23). Dönüştürücü liderlik; yeniliklere, değişime ve reforma yönelik bir liderlik tipidir. Gelecekle ilgili hayallerini çalışanlarına gerçek yapan kişidir. Kafasındaki geleceği bir vizyonla şekillendiren lider, çalışanlarına ortak bir amaç etrafında birleşebilmeleri için, bireysel ilgi, entelektüel uyarım, ilham verme ve idealleştirerek etkileme gibi dört temel yönetim tarzını kullanır(Alkan,2006:57). Bu liderler, yöneticilik özelliklerinden daha çok liderlik vasıflarıyla anılırlar. Çünkü dönüşümcü (transformasyonel) liderler, mevcut sistemlerin dışına çıkılmasını isteyen ve bunu teşvik eden liderler olmalıdırlar (Toksöz,2010:24). Helriegel, Slocum ve Woodman(1995) transformasyonel liderliği, karizmatik yeteneklerini kullanma, ilgi ve kişilik güçleriyle izleyenlerin duygularını yoğunlaştırma, en üst düzeyde güdülenmelerini sağlama süreci olarak tanımlamışlar ve bu liderliğin öğelerini 1) vizyon 2) tasarlama 3) etkinin yönetimi olarak belirlemişlerdir. (Akt, Sağlam, 2008:168). Dönüştürücü liderler, bu özelliklerini iyi kullandıkları takdirde değişimi başlatma, değişim sürecini başarılı bir şekilde yürütme ve sonuçlandırma konusunda karşılaştıkları güçlükleri kolayca asabilirler (Sayılı ve Tüfekci, 2008:196). Araştırmacıların dönüşümcü liderliğe dair sundukları kavramsal çerçeveyi Şekil 11’de verebiliriz.



Şekil 11: Transformasyonel Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve

Kaynak: D. Herriegel, J.W. Slocum, Jr. R. W. Woodman.(1995). Organizational Behaviour. West Publishing Company:378Akt. Sağlam, 2008:168).

Özetlemek gerekirse; dönüşümcü liderlik değişime yönelik liderlik ve değişimi konu alan bir rol modelidir. Dönüşümcü liderler de değişim ve değişim süreci ile ilgilendirler. Bu bakımdan dönüşümcü liderlik modelinin değişim ihtiyacı ve fırsat sunan kriz ortamlarında, kriz ortamlarının aşılmasında, istikrarsız yapılarda, kurumsallaşmanın tam olarak yerleşmediği örgütlerde ve örgüt kültürü açısından ise insana ve çıktıya yönelik kültürlerde ortaya çıkma ihtimali daha yüksek bulunmaktadır(Aykanat, 2010:44-45).

Ülkemizde dönüşümcü liderlik ile ilgili çalışmalar sınırlı olsa da artış eğilimindedir. Özellikle akademik çalışmalarda son yıllarda hızlı bir artış görülmektedir. Eğitim alanında ise çeşitli nitel çalışmalar yapılmakta ancak bu çalışmaların eğitim camiasına tanıtılmasında çeşitli problemler yaşanmaktadır(Eraslan, 2004:7).

2.1.1.2.2.4.3. Kültürel Liderlik

Kültür, tarihsel süreç içerisinde insan gruplarının paylaştığı değerler, inançlar, davranışlar, alışkanlıklar ve sembollerin bütünüdür. Kültürün bu denli önemli olması(Alkan,2006:47) 1980’li yıllarda yönetim alanında kültürel paradigmanın önem kazanmasına(Bush,1995 Akt. Akyüz, 2002:113), ve yönetim ve örgüt alanında örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen değerler, gelenekler, saygılılar, inançlar, semboller gibi öğelerden oluşan örgütsel yaşamın kültürel yönünün araştırılması yoluna gidilmiştir(Fırat,2010:73).

Liderin liderliğinin ne tür bir liderlik olduğunu, bulunduğu kültürel çevre belirlemektedir. Kültürel çevrede otorite kavramı daha baskınsa Otokratik liderlik, eğer başka kavramlar daha baskınsa o zamanda demokratik, katılımcı, karizmatik lider tipleri çıkar. Kültürel çevrenin etkilediği lider, aynı zamanda kültürel çevreyi de etkilemektedir. Kısacası karşılıklı etkileşimin başlangıç noktası kültürdür(Erçetin, 2000: 18, Akt. Toksöz,2010:21).

Kültürel liderler, yaşanan bir kriz durumunda örgüt kültürünün değiştirilmesine karar verdiğinde, örgütte yeni bir kültür oluşturmak için kendine güven duygusu ile hareket ederek baskın kişiliğinin etkisiyle takipçileri ikna eder. Bu süreçte radikal ideolojiye dayanan bir vizyon oluşturmak durumundadır. Böylece örgütün var olan yapısında yenilikler yapabilir(Özmen,2009:50). Bu da bize kültürel liderlik yaklaşımının bir kültürü değiştirirken dönüştürücü liderlik özelliklerini, yeni bir kültür yaratırken de karizmatik liderlik özelliklerinden yararlandığını göstermektedir(Alkan,2006:47).

2.1.1.2.2.4.4. Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik Yaklaşımı:

Etkileşimci ya da transaksiyonel liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2001:456-458 Akt. Güler, 2007:71). Etkileşimci lider biraz gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda transformasyonel liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da transaksiyonel biçimi etkili olmaktadır (Güler,2007:72).

2.1.1.2.2.4.5. Vizyonel Liderlik

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderin önemi, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Örgütlerde meydana gelen hızlı değişim, örgütlerin geleceğe yönelik kararlarını etkilemektedir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir(Çelik,1997:465).Vizyoner lider sorunlara küresel ve sezgisel baktığı zaman kendini rahat hisseder; yakın çevresinin dışına taşarak daha geniş ufukları gözlemeyi sever. Vizyoner lider, ya hep ya hiç biçiminde kökten kararlar almayı sever. Vizyoner lider, kendini tümüyle kendi buluşlarında yoğunlaştırır. Karizmatik lider, kişisel özelliklerini ve sosyal yöntemleri kullanarak kendini kabul ettirmek zorundadır (Çelik, 2012:171).

Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır. Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır.

1. Yolu Görmek

Vizyoner liderlik açısından öncelikle yolu görmek büyük önem taşımaktadır. Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsüdür. Ulaşılması gereken hedeftir. Vizyoner lider, değişik yollardan en uygun olan yolu görebilmelidir. Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan yöneticilerin yolu görme kaygısı ve arayışı olabilir. Aksi takdirde geleceği düşlemeyen projesiz ve plansız bir yönetici için yolu görmek bir yana "bir arpa boyu ilerisini görmek" de mümkün değildir. Çünkü vizyoner liderlik gelecek adına duygusal ve entellektüel bir sancıyı gerektirir. Vizyoner lider, entellektüel ve duygusal yönden geleceğin ufkunu açan liderdir. Yolu görmek sezgisel bir gücü gerektirir. Vizyoner lider düşünce ve sezgi gücüyle geleceğin gizemli dünyasının perdesini aralar ve geleceğe ışık tutar. Bu liderler geleceğin haritasını çizerler. Çizilen bu haritayı vizyon olarak görebiliriz. Harita izlenecek yolu belirginleştirmektedir.

2. Yolda Yürümek

Vizyoner liderin başarısı sadece yolu görmeye sınırlı değildir. Yolu gören, ancak yolda yürümeyen çok lider vardır. Vizyoner lider, yolu görmenin yanında gördüğü yolda yürümesini başaran liderdir. Vizyoner liderlikte yolu görmek çok önemlidir. Ancak yolda yürümek de en az yolu görmek kadar önem taşımaktadır. Yolda yürümek, vizyoner liderin kararlılığını göstermektedir. Yolda yürümeyle vizyona ulaşılabilir. Görülen yol ve yürünen yol ayrı ise vizyona ulaşılmaz. Bazı liderler vardır ki, kendilerine hedef çizerler. Çizdikleri hedefte de yürümeye çalışırlar. Ancak belli bir süre sonra yürüdükleri yoldan ayrılırlar ya da hedefe bir türlü ulaşamazlar. Vizyoner liderlik bir zirve yaşantısını gerektirir. Vizyonu gerçekleştirme her zaman kolay olmayabilir. Liseli öğrenci, ben tıp fakültesinde okumak istiyorum diyebilir. Bu, onun vizyonudur. Ancak bu öğrenci sürekli olarak atari salonlarında zaman harcıyorsa, yol ayrımına gelmiştir. Yani yürüdüğü yol, gördüğü yolun sonuna götürmez. Vizyonlarıyla alaşağı edilen birçok yönetici olduğu gibi, vizyonlarıyla yürüdüğü yolda yükselen birçok lider de vardır. (Çelik,1997:468-469),

3. Yol Olmak

Vizyoner lider, vizyonuyla insanları arkasından sürükleyen kişilerdir. Bu liderler ürettikleri vizyonlarla yeni yollar açan kişilerdir. Vizyoner liderin üçüncü önemli rolü yol olmaktır. Yol olmak, yol açmak demektir. İzleyenler, vizyoner liderin açtığı yolda yürümeye çalışanlar. Yol olmak, ciddi bir fedakarlığı gerektirir. Vizyoner lider hayatını da ortaya koyarak bir riske girebilir, vizyonu gerçekleştirebilmek için hayatını kaybedebilir. Ancak vizyoner lider, vizyona ulaşabilmek için güvenilir bir yol bulmaya çalışır. Vizyoner lider, düşünce ve sezgisiyle yol olur. Düşünce ve sezginin bütünleşmesiyle oluşan yol, vizyona ulaşmayı sağlar. Vizyonerliderin

açtığı bu yoldan, izleyenler güven içinde yürüyebilir ve yolun sonundaki hedefe ulaşabilir. Vizyonun önemini kaybetmesiyle birlikte yeni bir yol arayışı da görülebilir. Böylece yollar değişebilir. Vizyoner lider, yolu görme, yolda yürüme ve yol olma rolünü geliştirdiği yeni vizyona dayalı olarak oluşturmaya çalışır. Dolayısıyla düşünce ve sezgi kaynağından beslenen vizyon, liderin olaylar ve ortamlar karşısında geliştireceği yeni vizyonlarla değişim gösterir (Çelik, 1997:469).

Geçmiş, bugün ve gelecek, liderlerin davranışlarını etkileyen üç önemli zaman dilimidir. Vizyoner liderlik davranışında gelecek yönelimli davranış büyük önem taşır. Vizyoner liderlik bir ufuk liderliğidir. Bu liderler geçmiş ve bugün yönelimli olmadan daha çok, gelecek yönelimlidirler. Vizyoner liderler vizyonlarıyla kendini izleyenleri geleceğe taşımaya çalışırlar (Çelik, 1997:472).

Vizyoner bir lider olarak okul yöneticisi gelecek yönelimli olmak zorundadır. Okul yöneticisi eğitim alanında meydana gelen değişimleri izleyerek geleceğe yönelik bir vizyon oluşturmalıdır. 2005 yılında benim okulumu "her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde bilgisayar sistemiyle donanmış olarak görmek istiyorum" düşüncesi okul yöneticisinin vizyonunu gösterir. Vizyoner okul yöneticisi vizyondan enerjisini alır ve aksiyonlar sergiler. Statü liderliğine dayalı bir yönetim anlayışında ise okul yöneticisi okul bahçesini görmekte bile güçlük çekebilir. Sorun odaklı liderlikte stres vardır. Stres ve endişe altında okul yöneticisi enerjisini bugüne harcar. Bilgi toplumunda düşünce ve sezgi gücünü birleştirerek geleceği düzenlemek, vizyoner liderlik davranışını gerektirir. Gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmak kolay değildir. Gündelik rutin işlerle uğraşan okul yöneticisinin geleceğe yönelik zaman ayırması zordur. Kendini geliştirmeyen ve insan ilişkilerinde uzman olmayan okul yöneticisinin düşünce ve sezgi sentezli vizyoner liderlik davranışı göstermesi mümkün değildir. Vizyoner liderlik, Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey eğitim yöneticileri ve il milli eğitim müdürleri açısından daha önemlidir. Ancak üst düzey eğitim yöneticilerinin atanma ve yükseltmelerinde politik yöneticilerin etkili olması, bu yöneticileri vizyon üretmekten çok politik beklentileri karşılamaya yöneltmiştir. Sonuçta nasıl bir öğretmen istiyoruz sorusu bile bir vizyona dayandırılmamış, veteriner ve ziraat mühendisi gibi kişiler, eğitim sistemine öğretmen girdisi olarak alınmıştır(Çelik,1997:473).

Bunlara ek olarak üzerinde çokça araştırma yapılan liderlik tiplerinden birkaç tanesini aşağıda verebiliriz.

2.1.1.2.2.4.6. Süper Liderlik

Bu liderlik yaklaşımı 1990'lı yıllarda öğrenme liderliği, transformasyonel liderlik ve vizyoner liderlik gibi kuramların geliştiği dönemde ortaya çıkmıştır. Süper liderlik yaklaşımında herkes kendi kendisinin lideridir. Bu liderlik anlayışı liderliği kişisel bir sorumluluk olarak

görmektedir. Süper liderlik, öğrenme liderliği ile yakından ilgilidir. Ancak örgütsel öğrenmeyi göz ardı etmektedir(Akyüz, 2002:113). Süper liderler. Güce ve keskin bir akla sahiptir ve izleyicilerin yeteneklerini geliştirmeleri için uygun ortam hazırlar. Bu liderlik bakış açısının odak noktasını, izleyenlerin kendi kendilerinin lideri olması oluşturur.

Güç, lider ve izleyiciler tarafından eşit olarak paylaşılır. Liderin görevi, işgörenlerin isteki yeteneklerini geliştirmelerine yardım etmek ve özellikle örgütte çalışan herkesi kendi kendine liderlik yapabilecek bir olgunluk düzeyine çıkarmaktır. Lider ve izleyiciler, akıl ve eğilimleri birlikte kullanmaya çalışmaktadır. Böylece süperliderlik davranışıyla izleyiciler örgütle özdeşleşmekte ve işine sahip çıkmaktadır(Çelik,2012:78).

2.1.1.2.2.4.7. Öğrenen Liderlik

Öğrenen lider öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişi geleneksel liderlik davranışlarından oldukça farklı davranışlar gösterecektir(Çelik,2012:117). Öğrenen örgütlerin liderleri, bir tasarımcı, bir idare memuru ve bir öğretmen olarak gerektiğinde bu rolleri yerine getirmeye çalışırlar. Bu liderler insanların karmaşık durumları anlatma, görüşlerini açıklama ve ortak bir düşünsel model veya modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri öğrenen örgüt kurmadan sorumludurlar. Öğrenen lider yaklaşımında öğrenmeden sorumlu olma, liderlik davranışının temel boyutu olarak görülür (Senge, 1998:363-364).

2.1.2.2.4.8. Moral Liderlik

Greenfield (1991), moral lideri öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır. Sergiovanni'ye göre; etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğinin güç kaynağının moral gücüne dayanmasıdır. (Akt. Çelik, 2012:91).

2.1.1.2.2.4.9. Etik liderlik

Etik liderlik, örgütte çalışanların gerek ahlaki ikilemler gerekse çatışmacı değerler arasında en etik olanını kararlaştırmada yönlendirme gücü taşır. Burada etik iklim oluşturma, liderin en önemli rolü haline gelmektedir. Ahlaki iklimler ve çatışmacı değerler karşısında çalışanların “ Ne yapmalıyım?”, “ Nasıl yapmalıyım?” sorularına daha açık, net ve doğru kararlar verebilmesinde, liderlik etiği oldukça önem taşımaktadır(Akyüz, 2002:113).

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar şüphesiz devam edecek, her dönemin ihtiyacına göre liderlerden beklenenler değişecektir. Ancak görüldüğü üzere tanımların birleştiği noktalar genelde aynıdır. Ortak payda durumundaki özellikler; belli bir amacın olması, belli bir grup

insanın olması ve bu grubu yönlendirebilecek bir liderin bulunmasıdır. Bu doğrultuda liderlik; bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır şeklinde bir tanım yapılabilir(Akar,2010:46).

2.1.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Lider/liderlik daha önce de belirtmiş olduğumuz gibi; bir örgüt ve ya grubun amaçlarını gerçekleştirmek ya da amaçları değiştirmek için yeni yapı ve prosedürün başlatılmasıdır. Yönetici ise; bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın,2011:130). Lider ile yönetici kavramlarının benzer ve farklı yönler vardır.

Yönetici ile lider arasındaki benzerlik ve farklılıklar (Koçel, 2011:572-573):

- Bir defa hem yöneticilik hem liderlik, insanların belli hedeflere yöneltmesi ile ilgilidir.
- İkincisi hem yönetici hem lider bu yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır.
- Üçüncüsü yöneticinin ve liderin insanları etkilemekte kullandıkları güç kaynakları
- Ayrıca hem yöneticilikte hem liderlikte, yönetici ve lider ile birlikte çalıştıkları insan grubu arasında yakın ilişki vardır.
- Nihayet bu işletmede her ikisi de gereklidir.

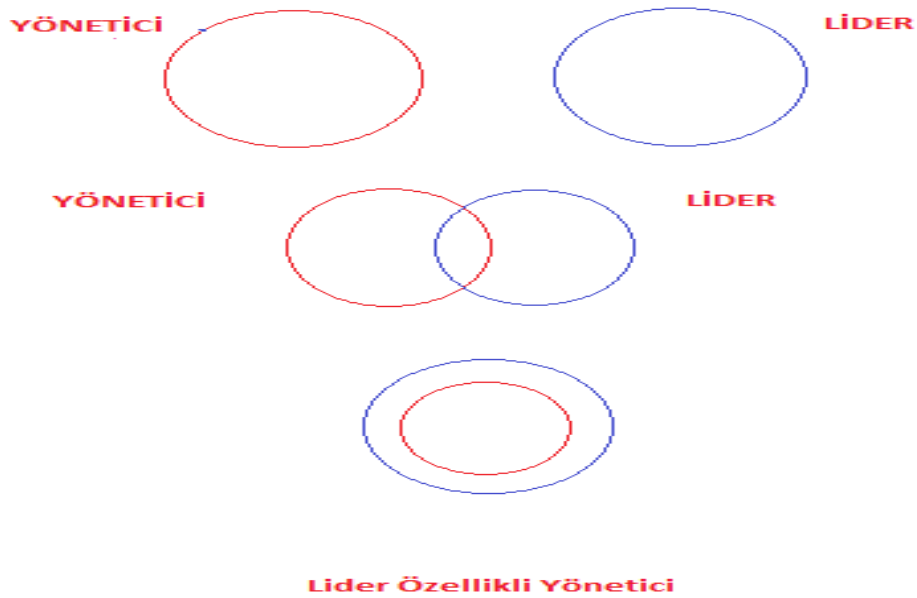
Farklılıklar konusunda çeşitli araştırmacılar tarafından çok değişik şekillerde ifade edilmiş ve sınıflanmıştır. Bu sınıflamaların genel olarak vurguladığı bu hususlar şunlar olmaktadır(Koçel, 2011:572):

- Yöneticilik bir meslek (kariyer) uygulamasıdır, liderlik iste insanları etkileyebilme ve harekete geçirebilme işidir.
- Yöneticilik formal bir organizasyon yapısı içinde gerçekleşir, liderlik için formal yapı şart değildir.
- Yöneticilik tanımlanmış hedeflere ulaştıracak işlerin en etkin şekilde yaptırılması ile ilgilidir, liderlik ise hedeflerin ve yapılacak işlerin belirlenmesi ile ilgilidir.
- Yöneticinin insanları etkileme aracı bulunduğu pozisyona (mevkiye) verilmiş olan yetki ve yaptırım uygulama hakkıdır, liderin insanları etkilemekte kullandığı araç kişisel özellikleri, davranışları, insanlara verdiği vizyon, güven ve ilhamdır (inspiration).
- Yöneticinin görev tanımı vardır, liderin görev tanımı yoktur.

- Yöneticilik eğitim, hesap kitap, ölçme, istatistik, yönetmelik, prosedürlere dayanan “bilimsel” yani ağır basan bir iş, liderlik iste insanları kendi istekleri ile davranışa sevk edebilme, insanlarla ileriye bakarak ulaşmaya değer saydıkları hedefler verebilme yani “sanat” yani ağır basan bir iştir.
- Yöneticilik tanımlanan hedeflere ulaşma, liderlik iste değişim ve dönüşüm yapabilme işidir.
- Yöneticilik işletmenin “iç yapı ve dinamiklerine” liderlik ise “işletmenin dış çevresinin yapı ve dinamiklerine” bakabilme işidir.

Yönetici “işleri doğru yapan”, lider ise “doğru işleri yapan” kişidir.

Organizasyonlarda “yönetici” ile “lider” farklılaşmasını Şekil 12’deki gibi gösterebiliriz:



Şekil 12: Yönetici İle Lider Farklılaşması

Kaynak: Koçel, 2011:572

2.1.3. Örgüt (Organizasyon) Kavramı

İnsan sosyal bir varlıktır. Var olduğu günden bugüne bu sosyalliğinin gereği olarak bir arada yaşama yolunu seçmiştir. Bir arada bulunarak bir topluluğu oluşturan insanoğlunun zamanla çeşitli gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimleri karşılamının çözümü ise örgüt denilen sosyal yapı olmuştur(Kış,2009:1).

Örgüt, Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi için birden fazla bireyin, güç ve eylemlerinin birleştirilmesi, bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Örgütler bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Bireyler, farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığıyla bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler örgüt bireysel yetenekleri artıran bir araçtır. Bireysel amaçların gerçekleştirilme aracıdır. Örgüt bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olduğu gibi, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır(Aydın,2010:13).

Özetle denilebilir ki Örgüt bir grup insanın birbirine bağımlı bir biçimde bir amaca hizmet etmeleri için bir araya gelmeleridir(Özkalp, 2013:22).

2.1.3.1. Örgüt Yapısı

Herhangi bir örgütte birbirleriyle ilgili bölümler ve kişiler arasındaki resmi iş ilişkilerinin, görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve bunlar arasındaki davranış bağlantılarının kurulması(Yıldız,2011:8) olarak tanımlanabilen yapı örgütün iskeletidir(Bucak,2002:3). Yapı, bir örgütteki kural, rol ve ilişkileri içerir. Bu yapı, yani güç ve yetkinin kullanılma biçimi, oradaki karar verme sürecini etkiler(Özden,2010:176).

Örgütteki görevlerin mantıksal bir örgüsünden meydana gelen yapıyı, sistem ve kalıp belirler. Örgüt yapısının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olanaklıdır. Anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü gibi kavramlar, örgütün bu boyutu içinde düşünülebilir. Örgütün hem anatomisi hem de fizyolojisi, karar süreci ve karar verme durumunda olan yönetici üzerine dayanmaktadır. Esasen yönetim süreci kararla başlar kararla biter. Bu bakımdan, karar yetkilerinin doğru veya yanlış dağılımı, örgüt anatomisinin sağlam veya bozuk oluşu ile sonuçlanır. Ayrıca hiyerarşi, rol ve statü kavramları da, örgütün anatomisi ve böylece karar süreci ile yakından ilgilidir. Örgüt yapısı içerisinde yetkilerin dağılımı olarak meydana gelen hiyerarşi örgütün amaç ve yapı boyutları arasındaki bir köprü görevi görmektedir. Örgüt için rol bir makamda bulunan bireyden beklenen davranıştır. Makamların sınıflandırılmasında ve işlerin çözümlenmesinde, rol ve statü gerçekleri temel alınır. Statü rolün önemine verilen değer olarak düşünülebilir (Bursalıoğlu, 2011:15-23).

2.1.4. Öğrenme

İçinde bulunduğumuz yüzyıl muazzam değişim ve dönüşümün yaşandığı bir yüzyıldır. Braham: “Hatta bu değişiklikler geçmiştekenden öylesine farklıdır ki Gibson’ın ifade ettiği gibi “Son otuz yıldaki deneyimlerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir. Gelecek bugünün doğrusal bir

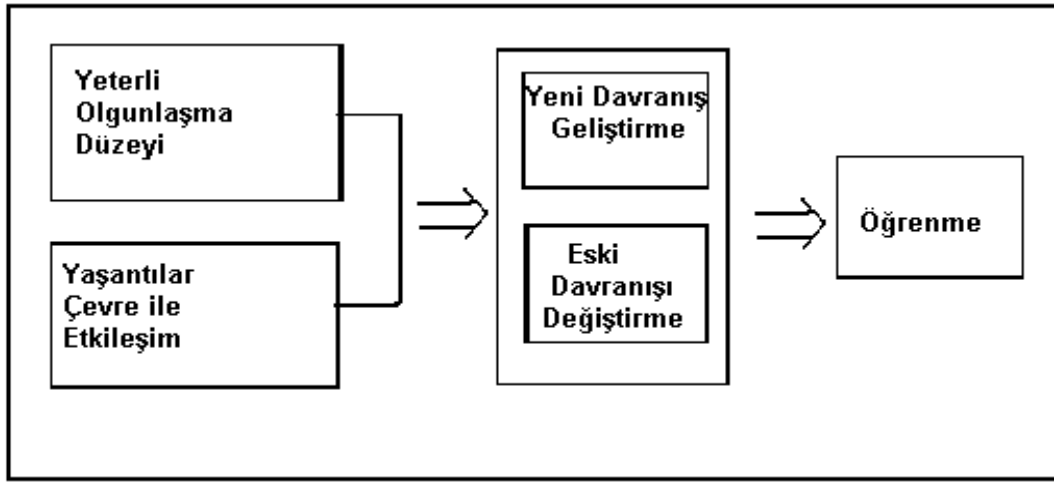
uzantısı olmayacaksa, yarımı görebilmek ve daha iyi bir yaşam planlayabilmek için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan değerleri iyi anlamak ve gelecek için alınacak önlemleri bu değerler çerçevesinde gözden geçirmek gerekmektedir(Braham, 1998:13). Derken ünlü bir ekonomist olan Drucker'ın "yeni ekonomi belki gerçek olur belki olmaz, ama şurası şüphesiz ki yeni toplum çok yakında bizimle olacak" sözünü doğrular niteliktedir(Drucker, 2003:203).

Bütün örgütlerdeki öğrenme değişim ve gelişim içindir(İmanova,2008:188).Gelecekte en başarılı olacak birey ve kurumların, en kolay ve en hızlı öğrenenler olacağı düşünülmektedir. Bilgi ve teknoloji böylesine hızlı ilerlerken, hız kazanmak için tek çözüm yolu, öğrenme ihtiyacını belirleyebilmek ve sonra da hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmeyi başarmaya çalışmaktan geçmektedir (Braham, 1998:13). Bu yeni toplum Drucker'ın deyimiyle "bilgi toplumu"dur ve bu toplumda ayakta kalmak isteyen bir örgüt öğrenmeye değer veren, öğrenmeyi öğrenen bir yapı ve özellik kazanmak zorundadır(Drucker, 2003:203). Bura öğrenmeyi tanımlarsak; bir fiil olarak "öğrenme" nin anlamı "bilgilenmek, bilgi veya beceriyi elde etmek" tir. Biyolojide ise beynimizdeki milyarlarca sinir hücresinin bağlantı kurarak setler oluşturmasına öğrenmek deniyor. Her gün öğreniyoruz. Çocukken öğreniyoruz, okulda, üniversitede öğreniyoruz, yaşlanınca bile öğrenmeye devam ediyoruz, durmaksızın, sürekli öğreniyoruz(Bilgin, 2013:114).

Öğrenme olgusu ve ilkeleri insan ve hayvan davranışlarının anlaşılması için çok büyük öneme sahiptir. Öğrenme süreci hakkında ne kadar çok şey bilinirse o kadar iyi eğitim sistemleri geliştirebilir, zihinsel problemlerle daha etkili başa çıkabilir, çocuk yetiştirme deneyimleri konusunda anne babalara doğru yollar gösterebilir ve insanlara kendi davranışlarını daha etkili biçimde nasıl kontrol edebileceklerini öğrenmeleri için yardım edebiliriz(Bilgin, 2013:95). Öğrenmenin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği uzun süre merak konusu olmuş ve bu yüzden öğrenme konusu ile ilgili çalışmalar gerek psikoloji ve gerek eğitim bilimlerinde önemli bir yer tutmuştur(Oral,2003:420). Tarihsel süreç içerisinde öğrenme tanımları incelendiğinde farklı şekillerde tanımlandığı ve halen günümüzde ortak bir tanıma varılmadığı dikkat çekmesine(Kaya ve Akçin, 2002:31-32)rağmen öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, genel olarak davranışçı ve bilişsel yaklaşım olmak üzere iki grupta toplanabilir(Oral,2003:420).

Davranışçı yaklaşımcular öğrenmeyi, uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma olarak kabul eder(Özden,2011:21). Bilişsel kuramcılara göre ise öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir(Özden,2011:23). Bilişsel kuramcılar daha çok, anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlara önem vermektedirler (Özden,2011:24). genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşmesi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir(Özden, 2011:21). Bu tanımda; bireyin davranışında bir değişikliğin olması, bu değişikliğin yaşantı sonucu olması ve bu değişikliğin belli bir süre kalıcı olması gibi üç önemli özellik yer almaktadır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımcular tarafından yapılan çeşitli tanımlar

dikkate alındığında yukarıda verilen tanımda yer alan üç temel özelliğin vurgulanan ortak noktalar olduğu söylenebilir(Oral, 2003:420).Davranış ile kastedilen insanın her türlü etkinlikleridir. Ancak doğuştan gelen refleksler, içgüdüsel tepkiler, uyku durumu, yorgunluk, koma durumu, kimi ilaçlar ve içkilerin etkisi altındaki davranış değişiklikleri öğrenme olarak kabul edilmez. Bu nedenle öğrenmede sözü edilen davranış genellikle bireyin bilinçli tepkilerini hedef almaktadır(Bilgin, 2013:95). Koçel de “Öğrenme nedir?” sorusunu sorarak öğrenmeyi şöyle tanımlar: “Eğitim bilimi anlamında ayrıntıya girmeden denilebilir ki, öğrenme, kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerde, çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıları algılaması, olaylar arasındaki farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır. Dolayısıyla öğrenme olayının göstergesi davranışlardır” (Koçel,2011 :427).



Şekil 13: Öğrenme süreci

Kaynak:Cavit Binbaşoğlu , Genel Öğretim Bilgisi, Ankara, 1994, 3. (Akt. Tadik, 2003:13)

2.1.4.1.Örgütsel Öğrenme.

İçinde bulunduğumuz dönem hızlı teknolojik ilerlemelerin, kültürel ve politik değişimlerin ve şiddetli uluslararası rekabetin yaşandığı bir değişim ve dönüşüm çağıdır. Dünya büyük bir sistem olarak kabul edildiğinde, dünyayı oluşturan bir alt sistemdeki herhangi bir değişim ve gelişme, kısa süre içinde diğer bütün alt sistemleri etkisi altına almaktadır. Bu yüzden dünyada ekonomik, siyasi, sosyo-kültürel, askeri, idari vb. alanlarda sürekli yeniden yapılanmalar meydana gelmektedir (Braham, 1998:6). Küreselleşme adı altında yaşanan bu hızlı değişimler özellikle örgütlerin konumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Örgütlerin rekabet edebilmek, konumlarını koruyabilmek ve hatta ayakta kalabilmek için değişime uyum göstermeleri gerekir(Leblebici, 2008:61).Basım, Şeşen ve Meydan’a göre de böyle bir ortamda örgütlerin eski yapılarını muhafaza etmeleri mümkün görünmemekte, öğrenme kapasitesi, hızlı ve esnekliği yüksek yeni anlayışların geliştirilmesi adeta bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır(Basım, Şeşen ve Meydan, 2009:32-33).

Yukarıda açıkladığımız gibi değişim, çağımızın en önemli ve belki de en korkutucu gerçeğidir. Her şey çok hızlı ve durmaksızın değişmektedir. Örgütler de bu hızlı değişime ayak uydurma ve ayakta kalma mücadelesi içerisinde Öztaşkın ve Küçükali'nin dediği gibi kendilerini yenilemek zorundadırlar çünkü yenileyemedikleri zaman güçlerini kaybederler(Öztaşkın ve Küçükali,2012:147).

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri ile bilgi ağlarının endüstri alanında kullanılması daha da rekabetçi ortamları beraberinde getirmiştir. Bu rekabet ortamında, örgütlerin varlıklarını ve etkinliklerini sürdürebilmeleri rakiplerinden daha hızlı öğrenmek ve öğrendiklerini sistematik ve sürekli bir biçimde hayata geçirmek ile sağlanacaktır(Çakır ve Yükseltürk, 2010:503). Bu da bilgiyi, bireyler ve ekonomiler için birincil kaynak durumuna getirmektedir(Ayden ve Düşükcan, 2002:122). Bugün örgütlerin içinde olduğu ortam; örgütlerin bilgiyi elde etme, kullanma ve yeni bilgiler yaratma konusunda hızlı olmalarını hayati derecede zorunlu kılmaktadır. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirerek öğrenen örgüt olma, küreselleşmenin hızlandırdığı değişim ortamına ve yeni rekabet şartlarına ayak uydurabilmek için örgütlere imkan sunmaktadır(Atak, 2011:171).

Örgütsel öğrenme değişimi, değişim örgütsel öğrenmeyi gerektirir (Töremen ve Pekince, 2011:390). Bu çerçevede örgütsel öğrenme” kavramı, son yıllarda yönetim alanında yaşanan değişimlere paralel olarak üzerinde önemle durulan ve tartışılan kavram olarak dikkat çekmektedir (Yalçın ve Ay, 2011:17). Örgütsel öğrenmeye getirilen tanımlar, onun ne olduğundan çok nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışmaktadır. Otuz yılı aşkın süredir tartışılan bir kavram olmasına rağmen örgütsel öğrenmenin açıklanması konusunda düşünürlerin hemfikir olduğu bir tanımlama getirilememiştir. Argyris ve Schön örgütsel öğrenmeyi “hata tespit ve düzeltme süreci” diye tanımlamaktadır. Levitt örgütsel öğrenmeyi “ rutin temelli, geçmişe bağlı ve görev yönelimli” diye nitelendirmektedir(Akt: Ayden, ve Düşükcan, 2002:122). Braham,(1998) ise “örgütlerde öğrenme, işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır; öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir” der (Braham,1998: 9-10).

Bu kapsamda örgütsel öğrenme, değişen çevre şartlarına örgütün başarılı bir şekilde uyum sağlaması amacıyla bilgi toplama, toplanan bilgiyi anlamlandırma, ilgili merci ve kişilere ulaştırma ve daha sonra tekrar kullanmak üzere saklama eylemlerinden oluşan sürece denmektedir. Örgütsel öğrenmenin ilk aşaması bilgi toplamaktır. Bilgi hem dış hem iç kaynaklardan elde edilebilir. Bir örgütün ilk yıllarında ağırlıklı olarak dış kaynaklar kullanılmaktadır. Zamanla örgüt kendi deneyimlerinden de faydalanır. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgi toplamak kendi başına yeterli değildir. Çoğu zaman çevrenin taranması sonucu işlenmemiş veri elde edilmektedir. Bu verinin önce örgütün hedefleri ve stratejileri yönünde işlenmesi ve anlamlandırılması gerekmektedir. Toplanan veri işlenip bilgi hâline dönüştürüldükten sonra, kurum içinde bu bilgiye gereksinimi olana kişilere ulaştırılması

gerekmektedir. Bu aşamada doğru kişilerin bir an önce tespit edilmesi önemlidir. Örgütsel öğrenmenin son aşaması faydalı bilginin saklanmasıdır. Her örgütte bilginin saklanabileceği altı araç bulunmaktadır. Bunlar insan kaynakları, belgeleme sistemi, örgütün yapısı, fiziksel sistemler, örgüt dışı kaynaklar ve örgütün bilişim sistemidir(Acar, 2013:204-205).

Örgütsel öğrenmenin nihai sonucu oluşacak öğrenen bir organizasyonda herkes, örgütün sürekli iyileşebilmesi ve gelişebilmesi için, problemlerin teşhis edilmesi ve çözülmesi yönünde çaba gösterir. Dolayısıyla, bu tür bir organizasyonun temeli, problemlerin bulunmasına, çözülmesine ve bir daha tekrarlanmaması için gerekli tedbirlerin alınmasına dayanmaktadır. Bu nedenle tüm çalışanlar problemlerin belirlenmesi ve çözülmesi görevini üstlenmiştir. Örgütsel öğrenme, zaman içinde rekabetçi avantaj sağlayacak olan, uzun vadeli bir süreçtir. Bütün organizasyonlar öğrenebilme yeteneğine sahiptirler. Ancak bazıları diğerlerinden daha etkin bir şekilde öğrenirler. Öğrenmenin etkinliğini belirleyen faktörlerin başında yöneticiler gelmektedir. Organizasyonun başarılı bir şekilde öğrenmesi, yönetimin tüm dikkatini ve katılımını gerektirir. Yani yöneticiler, etkin öğrenmenin gerçekleşeceği bir ortamın yaratılmasından sorumludurlar(Çalık, 2009:212).

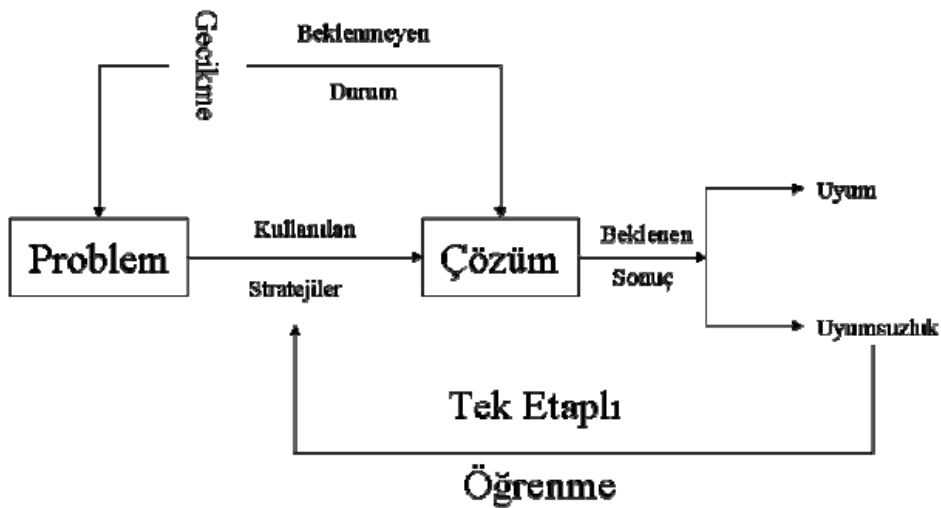
2.1.4.1.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Örgütsel öğrenme, yazarların farklı adlandırdıkları temel iki düzeyde oluşmaktadır ve hatta bazı yazarlar buna bir üçüncü boyut daha eklemektedirler. Bunlar; Argyris ve Schön'ün tek-etaplı, çift-etaplı, Senge'nin uyumlaştırıcı, yaratıcı ve Lyles'in düşük-düzeyle, yüksek düzeyle diye isimlendirdikleri öğrenme boyutlarıdır (Ayden ve Düşükcan, 2013:122). Biz burada tek etaplı, çift etaplı ve dönüşümlü öğrenme düzeylerini tanımlayacağız.

2.1.4.1.1.1. Tek Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Single-Loop Learning)

Tek Etaplı Öğrenmede öğrenme hata ortaya çıktıktan sonra, hatanın tespiti ve düzeltilmesinden ibarettir. Hata yakalama ve düzeltme süreci, örgütlerin mevcut politika ve amaçlarını sürdürme ve başarma imkânı verir (hata- tespit-düzeltilme(Yılmaz, 2011:25). Örgüt üyeleri, iç ve dış çevreleriyle etkileşimde bulunurken yeni bilgiler öğrenirler. Ancak örgütler, kullandıkları teorilerin yanlış olduğunu ve bunların hatalara yol açtığını anladıklarında, değişimin gerekli olduğu ortaya çıkar. Bu durumda örgüt, davranışlarında bir değişim meydana getirerek hatalarını düzeltmeye çalışır, yani davranış değişiklikleri ile adaptasyonu başka bir değişle uyumu sağlayarak hatalarını düzeltmeye çalışır. Bu nedenle bu tür öğrenmeye uyum sağlayıcı öğrenme, yani örgütün çevresine uyum sağlayarak gerçekleştirdiği öğrenme de denilmektedir(Çalık,2009:119).

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri, hataları bulup düzelterek çevrelerindeki değişimlere yani etkilere tepkide bulunurlar, fakat mevcut örgüt kurallarını korurlar. Bu öğrenme düzeyi, herhangi bir düşünce veya sorgulamayı gerekli kılmaz. Tek-etaplı öğrenmede, mevcut sorunların çözümüne odaklanılır; sorunları üreten davranışlar veya anlayışlar (tarihsel ve güncel bağlarıyla birlikte) incelenmez. Örneğin, kalite kontrol uzmanının hatalı bir ürünü tespit etmesi ve bunu üretim mühendisine bildirmesi ve sonuçta hatayı gidermek için ürünün özellik veya üretim yöntemlerinin değiştirilmesi. Veya pazarlama müdürünün aylık satışların beklenilenin altına düşüşünü gözlemlemesi ve satış düzeyini tahmin edilen noktaya getirebilmek için yeni pazarlama stratejileri geliştirmesi. Bu tür öğrenmede, örgütsel sorgulama yoluyla tek-etaplı geri bildirim sağlanır. Beklentilerle uyuşmayan hatanın tespit edilmesi durumunda bu örgütün eyleme ilişkin stratejileri ve varsayımları ile ilişkili kılınır. Örgüt performansını mevcut örgütsel değerler ve normlar içinde tutabilmek için strateji ve normlar uyumlu hale getirilir. Değerler ve normlar (örnekteki ürün kalitesi ve satış düzeyi) değişmeden kalır(Ayden ve Düşükcan, 2013:122). Özetle Tek döngülü öğrenme yönteminde sadece mevcut problemlerin çözümü üzerinde odaklanılır. Problemleri ortaya çıkararak davranışlar ve yaklaşımları incelenmeye gerek duyulmaz. Tek döngülü öğrenme, belirli işleyiş normları çerçevesinde hatayı saptama ve düzeltme yetisine dayanır. Birçok örgüt tek döngülü öğrenmede beceri kazanımı, çevreyi tarama, hedefler koyma ve bu hedeflerle ilgili sistemin genel performansı izleme becerisi geliştirmiştir (Morgan, 1998: 103-104. Akt., Karahan ve Yılmaz, 2010:151). Böylelikle bireyler stratejik kararları sayesinde dünyayı etkileyecek bazı önemli atılımlar yapabilirler. Bu öğrenme çeşidinde zihni modellerde değişim olmadığı için, bu sistem insanların yaptıkları işlerin sebebini anlamaya çalışmasını öğretmez(Şeşen,2006:28).



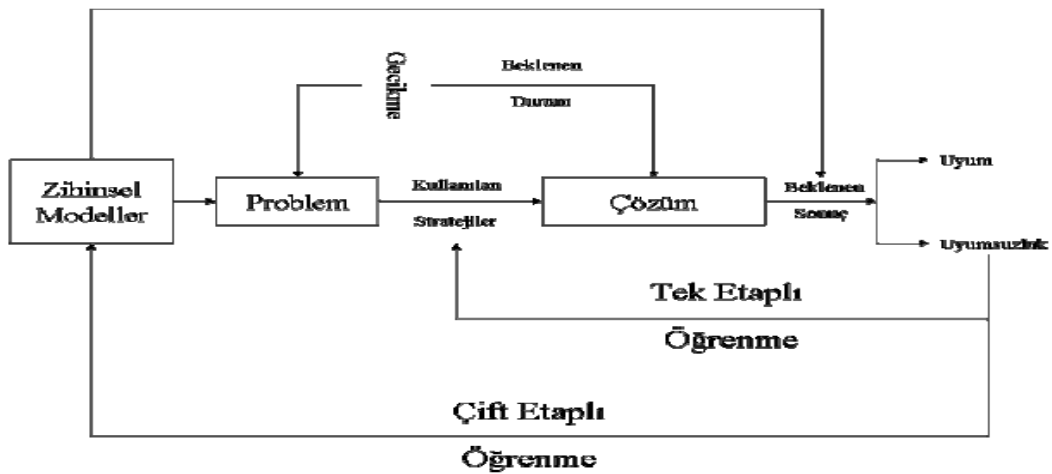
Şekil 14: Tek Etaplı Öğrenme ve Geri Besleme

Kaynak:Argyris ve Shön, 1996. (Akt. Demir,2006:25)

2.1.4.1.1.2. Çift Etaplı (Döngülü) Öğrenme (Double-Loop Learning).

Çift etaplı öğrenme, örgütün hedeflerinin, değerlerinin ve stratejilerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirir. Bu tür bir öğrenme, örgütün kültürünün değişmesini içermekte ve örgütün nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlamaktadır (Çalık, 2009:119). Böylelikle sorun çözümleri sorunu gidermekle kalmaz ayrıca onunla ilişkili nedensel faktörleri de incelerler. Çift-etaplı öğrenme, strateji ve varsayımların yanında mevcut teorinin değerlerini de değiştirir. Çift-etaplı öğrenme, stratejinin sunduğu değerler ve stratejilerin ve eylemlerin gözlemlenen etkilerinin birleştiği iki etaplı bir geribildirim süreci sağlar. Örgütler, çevreleriyle ilişkili bir şekilde sürekli hataların araştırılması ve düzeltilmesine yönelik bir sorgulamanın içinde yer alırlar. Değer ve normların sabit tutularak yalnızca örgütsel strateji ve varsayımların değiştirilmesi yoluyla hata düzeltilmesine gidilmesinde tek-etaplı öğrenme yeterli olacaktır. Etkinliğe odaklanmıştır ve örgütsel performansı belirli norm ve değerlerde tutarak mevcut amaçları en iyi nasıl gerçekleştiririz sorusunun arayışı içindedir. Bazı durumlarda örgütsel sorgulama değer ve normlarda da değişimi zorunlu kılar bu durumda çift-etaplı öğrenmeden bahsedebiliriz (Ayden ve Düşükcan, 2013:125) Böylelikle problem çözümleri sadece önlerindeki problemi çözmekle kalmaz, aynı zamanda onunla ilgili nedensel faktörleri de geniş olarak incelerler (Şeşen, 2006:30).

Okul bazında açıklarsak Çift etaplı öğrenmede, örneğin öğrencilerin öğrenmeyi istediği ve anlatılan ders ile ilgili olan bir konunun, ders saatleri içerisinde uygun bir zamana yerleştirilebilme imkânı olduğunda, bu konunun öğrencilere anlatımı ve öğretmenin de eğitim ihtiyacının giderilmesi dışında; “Eğitim sistemi içerisinde bu konunun gerekliliği nedir?” sorusu ile sisteme yönelik bir bakış açısı getirilir (Yılmaz, 2011:26).



Şekil 15: Çift Etaplı Öğrenme ve Geri Besleme Döngüsü

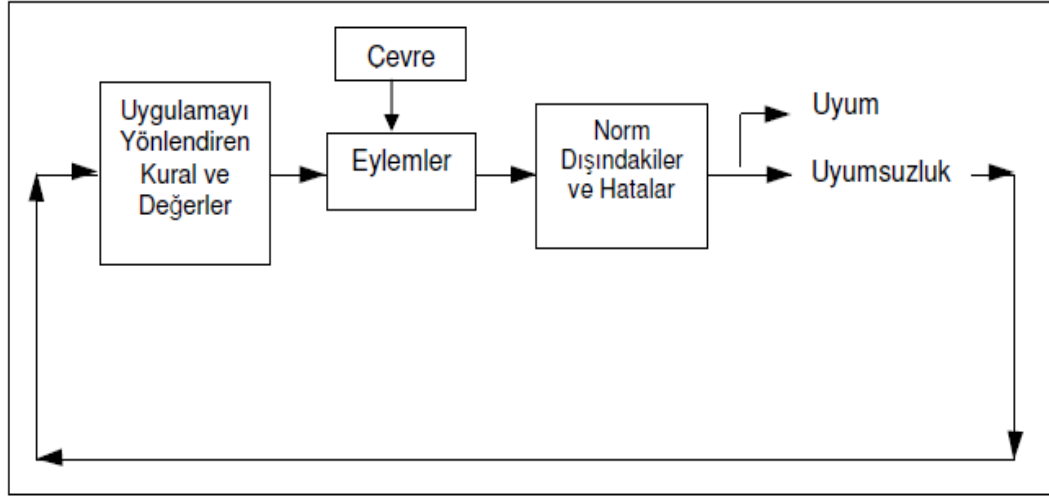
Kaynak: Argyris ve Schön, 1996. (Akt. Demir, 2006:27)

Özetle Çift döngülü öğrenmede meydana gelen yanlışlıklar, hatalar tespit edilmekte ve bu tespitler dahilinde belirli amaçlar, fikirler ortaya konulmaktadır. Ayrıca tek döngülü öğrenmenin ötesine geçilerek yenilikçi fikirler de ortaya koyulmaktadır (Kıngır ve Mesci, 2007:78).

2.1.4.1.1.3. İkincil Öğrenme (Deutero-Learning).

İkincil öğrenme örgütler tek ve çift döngülü öğrenmeyi nasıl yapacaklarını öğrendiklerinde ortaya çıkar (Şeşen, 206:32). Yüksek düzeyli öğrenme de denilen bu tür öğrenme, yeni eylemlere ilişkin ileri düzeyde kurallar ve düzenler geliştirmedir. Diğer bir deyişle, temel normlarda, referans kalıplarında ve varsayımlarda değişimi içeren ve tüm örgütü etkileyen bir öğrenmedir. Yüksek düzeyli öğrenme, yeni yetenek ve değerlerin öğrenilmesini veya geçmiş başarı programlarının öğrenilmemesini gerektirir. Düşük düzeyli öğrenmeye nazaran daha bilişsel bir işlemdir. Farklı durumlarda farklı başarı programları ve yönetim sistemleri kullanan örgüt, seçim yapma yeteneğini de öğrenmiş demektir. Başka bir deyişle, yüksek düzeyli öğrenme, farklı karar verme durumlarında her bir duruma uygun davranış ve eylemi belirlemeyi gerektirmektedir (Ayden ve Düşükcan, 2013:125). En üst düzeydeki örgütsel öğrenme, öğrenmenin nasıl öğrenildiğini içeren düzeyidir. Öğrenmenin *nasılının* öğrenildiği bu öğrenme düzeyinde çabalar, öğrenme sürecinin kendisi üzerinde odaklanır. Burada dikkatler tek ve çift halkalı öğrenmenin nasıl geliştirildiğine yönelir. Örneğin satış müdürleri, keşfetme, icat, üretim ve genelleştirmeye ilişkin öğrenme süreçlerini ne derece iyi başardıklarını periyodik olarak inceleyebilir. Bu ise, öğrenmenin örgüt içinde ne ölçüde yeterli uygulandığına; dolayısıyla ne ölçüde gelişme yarattığı sonucuna götürür (Cummings ve Worley, 1997, Akt, Demir,2006:29).

Değişim yani belirsizlik bireyleri, takımları ve örgütleri her zaman endişelendirmektedir. Bu nedenle her türlü değişime karşı başlangıçta bir direnç söz konusudur. İşte bu noktada ikincil öğrenmede referans çerçevesindeki değişim önem kazanmaktadır. Örgütte, direnç ne ölçüde engellenebilirse ve hem bireyler hem de takımlar bu değişimleri ne kadar kabul ederek uygularsa, o ölçüde ikincil öğrenme ortaya çıkacaktır (Basım, 2008: 16, Akt.,Kış,2009:66).



Şekil 16: Öğrenmeyi Öğrenme Döngüsü

Kaynak:Argyris, 1999:68(Akt. Şeşen,2006:29)

2.1.4.1.2. Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar

Her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri yaşanabilir. Öğrenme yetersizlikleri yönetici ve diğer iş görenlerden kaynaklanabileceği gibi, örgütsel yapıdan da kaynaklanabilir(Çelik, 2012:120). Örgütsel öğrenmenin engelleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır (Töremen, 1999:69-71):

1.Bürokrasi: Örgütler sürekli olarak geliştiğinden, bürokrasiye takılmaları oldukça olağandır. Politikalar kurallar ve şekiller enerjinin, teşebbüs anlayışının ve canlılığın yerini alabilir (Töremen:1999:69,71). Okul örgütlerinin sahip olduğu bürokratik yapı örgütsel öğrenmenin önünde ciddi bir engel oluşturabilir. Okul yöneticisi daha esnek bir yapı oluşturmaya çalışmalıdır. Okul yöneticisi bürokratik kurallardan çok öğretmenlerin kişiliğine önem verirse önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırabilir (Çelik, 2012:120).

2.Zayıf iletişim:İyi bir iletişim olmaksızın örgütler bilgi birikim ve öğrenen örgüt olabilmek için ihtiyaç duyulan moral desteği yakalayamazlar(Töremen, 1999:69).Etkili okullar, her şeyden önce açıkça tanımlanmış okul amaçlarına sahiptir. Bunlar, okul kadrosu, öğrenciler, aileler ve yöneticiler için çoğu kere yazılı olarak ifade edilmiştir. Söz konusu amaçların oluşturulması, okul kadrosunun birlikte tartışmaları sonucunda gerçekleşmektedir(Şişman, 2011:144).

3.Zayıf liderlik:Ödüller bireysel öğrenmeleri destekleyici olmamalı, örgütsel etkinlik ve sonuçları teşvik etmeye yönelik olmalıdır. Bu durum, bireylerin örgütle bütünleşmeye ve üretimlerini örgütsel boyutta düşünmeye yöneltebilir (Töremen, 1999:70).

4.Vizyonsuzluk: Bir okulun inançları, değer ve normları örgütsel öğrenmeyi destekleyici nitelikte değilse, o okulun öğrenme yolu üzerinde büyük setler oluşur. Öğrenen okul açısından paylaşılan bir vizyonun bulunması, son derece önemlidir. Paylaşılan vizyon ancak güçlü bir öğrenme kültüründe kök salabilir(Çelik, 2002:121). Örgütte ortada bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını tamamlama yönünde bir anlayış yoksa, bireyler kendi kişisel çıkarlarını takım vizyonundan daha önemli görürler ve öğrenme yönünde herhangi bir çabayı gerek görmezler (Töremen, 1999:70).

5.Katı hiyerarşi: Otokratik bir okul yöneticisinin karşısında öğretmenler fikir üretmekten kaçınırlar. Okul yöneticisinin her söylediği doğru olduğu için öğretmenler okul yöneticisinin kendilerinden görüş istemelerini de samimi bulmazlar. Olayları sadece kendi pozisyonları açısından değerlendiren okul yöneticileri öğretmenlerin gözüyle bakmayı beceremezler (Çelik, 2012: 121).

6.Hacim: Genelde küçük örgütler daha iyi ve daha hızlı öğrenirler, daha az kaynak daha az eleman ve yeterli derecede bilgi teknoloji sahibi olabilirler. Öğrenmenin kontrol edilemediği dönütü almada zorlanıldığı hantal örgütlerde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça zordur (Töremen, 1999:71).

Willard (1994) Konada’da 1992 yılında yaptığı bir araştırmada örgütlerin aşağıdaki kritik öğrenme problemlerine sahip olduğundan bahsetmektedir (Akt. Töremen, 1999:71):

- a. Örgüt sınırları içerisinde bilgiyi hareketlendirme zorluğu
- b. Stratejik değişim çabalarını yerleştirmedeki yavaşlık
- c. Kültürel değişiklik oluşturma güçlüğü
- d. Kültürel değişiklik sürecini düzenleme ihtiyacı
- e. Teknolojik gelişmelere uyumdaki yavaşlık

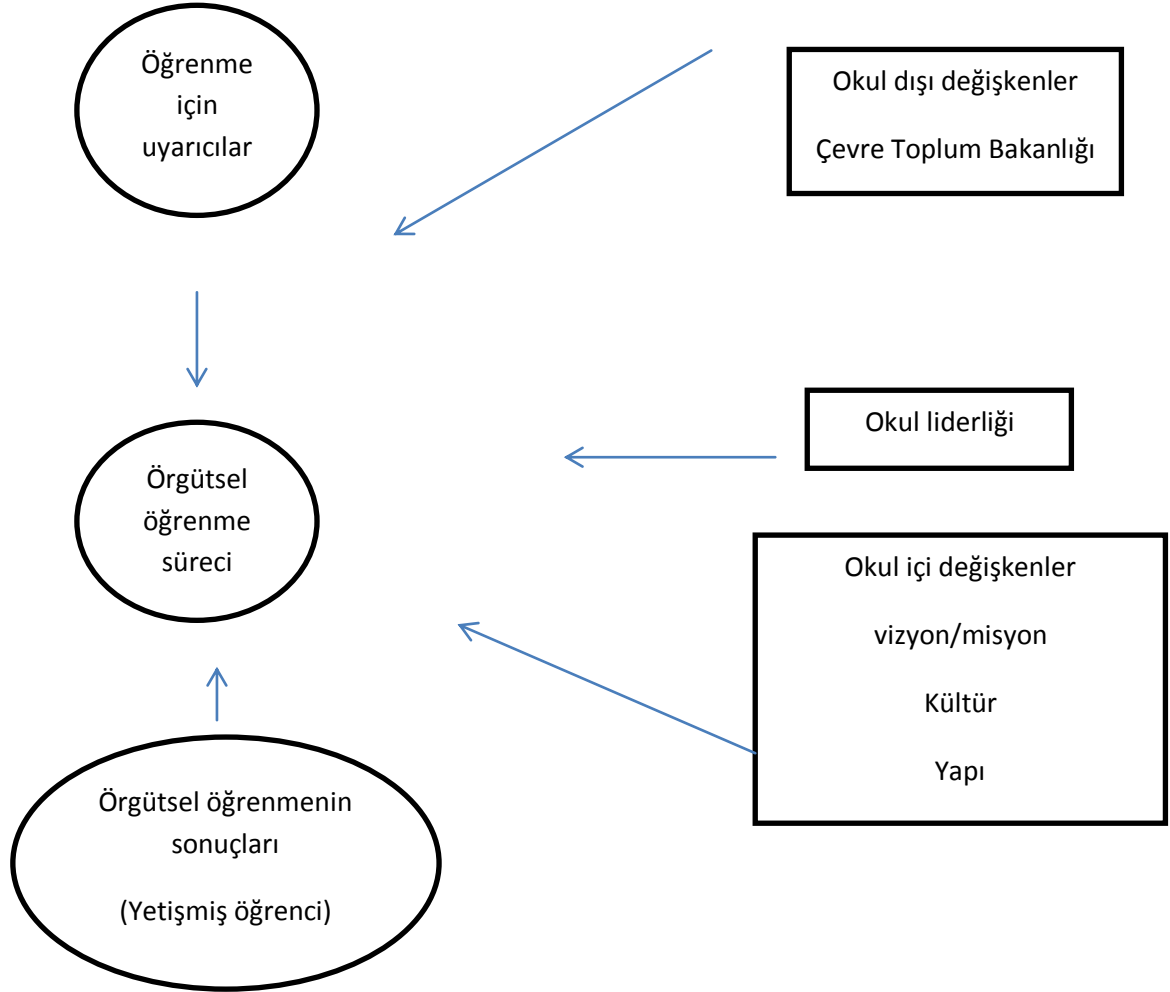
7.Kaynak kullanımı: Kaynak kullanımı noktasında;Leitwood’ un (1998), üç ayrı bölgede yaptığı araştırmaların karşılaştırılmasından oluşan “Okullarda Örgütsel Öğrenmeyi Teşvik Etmenin Şartları” adlı makalesinde 9 değişken içerisinde birinci araştırmada üçüncü, ikinci araştırmada beşinci etken olarak çıkmıştır(Akt. Töremen, 1999:71).

8.Öğrenmeyi engelleyen diğer etkenler:

Örgütler kendi içlerinde öğrenmeyi engelleyen farklı düzeyde engellerle karşılaşabilirler. Yukarıda saydığımız belli başlı engellerin yanı sıra, öğrenmeyi engelleyen başka etkenler de mevcuttur. Öğrenme yetersizlikleri konusunda bir çalışma yapan Arat, en yaygın öğrenme yetersizlikleri olarak şu hususları tespit etmiştir: 1. Sorunun varlığını kabul etmemek, 2. Sorunu görmezden gelmek, 3. Bilgiyi paylaşmamak, 4. Elde edilen bilgiyi

bağlandıramamak 5. Ders almamak, 6. Bilgi üretilmesini engellemek, 7. Sorunlarla kişileri karıştırmak, 8. Mimariyi ve sistemi anlamamak, 9. Geçmişin başarılarına sığınmak, 10. Eğitimle öğrenmemeyi garanti altına almak; yani göstermelik, rutin eğitim programlarıyla öğrenme işini olmuş saymak (Arat, 1997:78-81, Akt, Öneren, 2008:175).

Okullarda örgütsel öğrenme sürecini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Okullarda örgütsel öğrenme sürecini etkileyen faktörler Şekil 17'deki gibi açıklanmaktadır(Çelik, 2012:137)



Şekil 17: Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Çelik, 2012:137

2.1.4.2 Öğrenen Örgütler

Geleceğin bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek örgüt modeli öğrenen örgüt modeli olacaktır(Dağlı,2010:74). Öğrenen örgütler, günün hızlı değişimine ve dönüşümüne ayak uydurmak isteyen her kurum/kuruluş için önemli bir yapıdır(Uysal,2005:17,21). Öğrenen örgüt düşüncesi, ChrisArgyris ve Donald Schön'un 1978 yılında yayınlanan kitaplarıyla gündeme

gelmiş olup, 1990'lı yıllarda Peter Senge'nin "Beşinci Disiplin" kitabıyla popüler hale gelmiştir (Şişman, 2002:161). Bireylerin potansiyellerinin tümünü kullanmalarını örgütlerin doğru görevleriyle mümkündür, tüm örgütler üyelerinin gelişmeleri, öğrenmeleri ve büyümeleri için olanaklar tanımalı ve fırsatlar için yollar önermelidir. Öğrenen örgütleri yaratmada birçok araştırma ve çalışma yapılmıştır(Keçecioğlu, 2003:22). Son yapılan çalışmalarda Öğrenen örgüt ile ilgili olarak literatürde birçok tanımlar yapılmış ve öğrenen örgüt farklı şekillerde tanımlanmıştır. Senge'ye göre, "Kişilerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri organizasyonlardır(Senge, 1998,11). Garvin'e göre öğrenme olmadan örgütler ve bireyler sadece eski deneyimleri ve uygulamaları tekrar ederler. Değişim bir maske gibi yatay kalır, iyileşmeler ya rastlantılar sonucu ya da kısa ömürlü olurlar (Garvin,1993:78).Rosen'e göre ise(1998:177). Çalışanların gelişimini sürekli teşvik eden ve besleyen, öğrenmeyi işletmenin kapasitesini ve başarısını artırmaya yönelik bir yatırım olarak gören ve dolayısıyla öğrenmeye ve gelişmeye olanak sağlayan bir ortam yaratan" örgüttür. (Akt. Ünal, ve Gürsel 2007:464). Braham (1998:9), öğrenen örgütü "öğrenmeye öncelik veren"; olarak tanımlar. M.Pedler, J. Burgoyne, ve T. Boydell' e göre ise; öğrenen örgüt kavramı, bir işletmenin, sürekli olarak, yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, bunu değişen çevre koşullarına uymakta kullanılması, personelinin geliştirici bir sistem yaratması ve böylece değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir organizasyon olmasını ifade etmektedir(Akt. Koçel, 2011:430).

Öğrenen örgütlerde öğrenme, bir süreç olurken aynı zamanda örgütün en önemli değeridir. Birey, öğrenme yolu ile kendisine katkıda bulunurken kendi bünyesine kattığı değerlerle de örgüte yeni değerler kazandırır. Öğrenen örgüt, kendisine, ürün ve hizmetlerine, iç ve dış müşterilerine yeni kazanımlar sağlar. Kazanılan katkılar ve değerler sonucu birey ve örgüt gelişecek, bireyler işlerinden doyum alacak, müşteriler ürün ve hizmetten daha verimli şekilde faydalanacak ve örgüt kendisine daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Braham, 1998:9).

Öğrenen örgüt kavramı; bilginin etkin kullanımı ile kendisini sürekli geliştirebilen, - bireysel, kolektif (ortak) ve örgütsel düzeylerde- öğrenmenin var olduğu, kendi deneyimlerinden ve başkalarının deneyimlerinden (benchmarking) öğrenen, yeni bilgilerin üretimi açısından bireylerin teşvik edildiği ve üretilen bilgilerin örgütün iç ve dış çevresi ile paylaşıldığı, gereksinim duyulduğu zaman sahip olunan bilginin eyleme dönüştürülebildiği, hataların cezalandırılmadığı aksine hataların öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirildiği ve bunlara bağlı olarak varlığını ve rekabetçi gücünü uzun süre koruyabilen, kısaca öğrenmenin tüm süreçlerde etkinliğini gösterdiği ve böylece gereken değişim, gelişim ve dönüşüm kapasitesine sahip olan bir yapıyı ifade etmektedir(Yalçın ve Ay, 2011:17). Öğrenen organizasyon kavramı organizasyonların bir ortak zeka gibi çalışmasını ifade eder. Öğrenen organizasyonlar,

kompleks, canlı organizma olarak tasarlanmakta ve bireysel öğrenmelerin öğrenen organizasyonlara dönüşmesi arzulanmaktadır(Uysal,2005:21).

Bu açıklamalardan sonra şunu belirtmek gerekir ki; Öğrenen örgütlerin oluşturulması ve sisteme uyumunu sağlayarak uygulanması ve izlenmesi örgütlerin tamamı için avantajlı olduğu kadar, eğitim kurumları için de faydalı bir faaliyet olduğu görülmektedir(Gürkan, 2007:123).

2.1.4.2.1. Öğrenen Örgüt Disiplini

Öğrenme sürecini örgütsel boyutlarıyla inceleyen Senge (1998) öğrenen örgütleri ele alan "beşinci disiplin" adlı kitabında öğrenen örgütün gerçekleşmesinde rol oynayan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen ünlü beş temel disiplinini;sistem düşüncesi kişisel hakimiyet, zihinsel modeller,, paylaşılan görme gücünün oluşturulması ve takım halinde öğrenme olarak ortaya koymaktadır "Disiplin" kavramıyla belirtilmek istenen, zorla kabul ettirilen bir düzen ya da bir araç değildir. Uygulanması için incelenmesi ve hakim olunması gereken teori ve teknikler toplamıdır. Yani bu disiplinler, belirli beceriye yetenekleri elde etmek için izlenmesi gereken bir gelişme yoludur. Bu disiplinlerden her bir insanların nasıl düşündüğü, gerçekten ne istedikleri, birbirleriyle nasıl etkileşime girdikleri ve nasıl birlikte öğrendikleriyle yakından ilgilidir (Senge, 1998:19). Senge'nin bahsettiği 5 disiplin özetle şunlardır:

Sistem Düşüncesi: Sistem düşüncesi ile birimler arasındaki ilişkiler basit bir neden sonuç ilişkisine dayandırmaksızın sadece koşullara değil, bununla birlikte bu sonuçları doğuran mekanizmaya yoğunlaşmayı sağlar ve değişimi rastlantılara bırakmamak için bunlara dayalı modeller geliştirmeyi hedefler. Sistem düşüncesi, kişilere tüm olay örgüsünü daha şeffaf görebilme imkanı verir ve "kaldıraç" etkisini kullanarak bunların daha etkili bir şekilde nasıl değiştirilebileceğini gösterir (Bayraktaroğlu ve Kutanis 2002:56). Sistemli düşünmenin kaldıraç gücü ilkesine göre, en iyi sonuçlar büyük ölçekli çabalarla değil, küçük ve iyi odaklanmış eylemlerle elde edilir. Eylemlerin temelinde var olan yapıları görmek gerekir. Sistemli olmayan düşünce yolları dikkatleri küçük kaldıraç etkisi olan taraflara yoğunlaştırır(Öneren, 2008:169).

Kişisel Hakimiyet: Burada sözünü ettiğimiz "hakimiyet", özel bir beceri düzeyi anlamına gelmektedir. Bu disiplin, kişisel gelişim ve öğrenmeyi merkeze alan bir disiplindir ve kişinin ufkunu sürekli bir şekilde derinleştirmesini-geliştirmesini, enerjisini bir konu üzerinde odaklamasını, sabrını geliştirerek gerçekleri objektif olarak görebilme becerisine sahip olmasını ifade etmektedir. Kişisel hâkimiyeti yüksek olan kişiler, kendileri açısından önemli olan sonuçları tutarlı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Genellikle organizasyonlar ya öğrenmeyi teşvik etmezler ya da üyelerinin öğrendiklerini uygulamaları için gerekli ortamı hazırlamak konusunda çekimser kalırlar. Bu nedenle de çalışanların performansı gibi önemli bir kaynaktan yeterince faydalanamama riski ile karşı karşıyadırlar (Bayraktaroğlu ve Kutanis,2002:57).

Zihnî Modeller: Zihnî modeller zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Çoğu kez zihnî modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olmayız (Senge, 1998 :16). Aslına bakılırsa hepimiz zihnimizde oluşturduğumuz ve çoğunlukla farkında bile olmadığımız modelleri kullanarak karar veriyor, eylemde bulunuyoruz. Dolayısıyla ulaştığımız sonuçlar, bir nevi dünyayı nasıl modellemiş olduğumuzun bir sonucudur. Örgütler, bir biçimde, kendi çalışanlarının zihinsel modellerinin biçimlenmesinde rol oynarlar. Çalışanların zihinsel modelleri ise, örgütün zihinsel modeli diyebileceğimiz bir bütünlüğü meydana getirir. (Taşçı ve Eroğlu, 2004:95).

Paylaşılan Görme Gücünün Oluşturulması: Örgütler, bir şekilde, kendi çalışanlarının zihinsel modellerinin biçimlenmesinde rol oynuyorlar. Çalışanların zihinsel modelleri ise, diyebiliriz ki örgütün zihinsel modeli diyebileceğimiz bir bütünlüğü meydana getirir(Taşçı ve Eroğlu, 2004:100). Değişimin başarısı, örgütün dönüşümünü sağlayabilecek yeni bir vizyonun oluşturulması ve bu vizyonun tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmasını gerektirmektedir (Sayılı ve Tüfekçi 2008:199).

Takım Halinde Öğrenme: Takım halinde öğrenme disiplini “diyalog”la başlar; bu, bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir. Yunanca ’da “dia-logos” sözcüğünün karşılığı, anlamın bir grup içinde serbestçe akışı demektir ve böylece grup, bireysel olarak ulaşılamayan içgörülere ulaşabiliyordu. Diyalog disiplini, takım içinde öğrenmeyi aksatan etkileşim biçimlerinin nasıl teşhis edilebileceğini öğrenmeyi de kapsar. Modern organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Bu, lastiğin yolla buluştuğu noktadır; takımlar öğrenmedikçe organizasyonlar da öğrenemez (Senge,1998:18-19).

2.1.4.2.2.Öğrenen Örgüt Olmanın Engelleri

Öğrenen liderin temel sorumluluğu, örgütsel öğrenmeyi engelleyecek faktörleri ortadan kaldırmaktır. Her örgütte bir takım öğrenme yetersizlikleri yaşanabilir. Öğrenme yetersizlikleri yönetici ve diğer iş görenlerden kaynaklanabileceği gibi, örgütsel yapıdan da kaynaklanabilir (Çelik, 2012:120).Öğrenen örgütü oluşturmak için ilk önce örgütteki öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması gerekir(Özden,2010:125). Bu engelleri ortadan kaldırmak için ise bunların ne olduğunu tanımlamak gerekir. Ayhan’a göre Örgütsel öğrenmenin önündeki sorunlardan biri, kısa vadeli çıkarların bir biri ile çatışmasıdır. Kurumsal değişim ve iyileşmenin yalnız kurumsal çıkarların ön plana alınması ile gerçekleşmesine karşın, kurumsal çıkarların çoğu zaman kişisel çıkarlar ile çatışması, öğrenen örgütlerde büyük bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Diğer bir sorun da iş görenin rolünü anlayamaması. Bir kurumda veya iş yerinde yeni

göreve başlayan ya da görev değişikliğine uğrayan personel, bu yeni görevinde genellikle eski görevini tekrar etmektedir. Bunun nedeni ise kişinin yeni görevindeki rolünü anlamaması ve yahut bu göreve adapte olamamasıdır (Ayhan, 2010:88). Bu sorunu çözümenin tek yolu öğrenmeyi sağlamaktır. Çalışanların öğrenmesini sağlamanın temel şartı, onların önündeki öğrenme engellerini ortadan kaldırmaktır. İnsan, doğası gereği sürekli öğrenen bir canlıdır. Çünkü, öğrenemeyen yaşayamaz. Yöneticilerin örgütsel öğrenmeyi sağlamak için yapacakları en önemli şey, öğrenmenin önceki zihinsel ve kurumsal engelleri kaldırmaktır (Özden, 2010:125-126).

2.1.4.3. Öğrenen Örgüt İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki Fark.

Öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenmeyi birbirinden ayıran noktaları ifade etmekte fayda bulunmaktadır. Öğrenen organizasyon; belirsizliğe, karmaşıklığa ve değişime tepki veren ve değişimde ben varım diyebilen örgüttür. Örgütsel öğrenme ise; çevredeki belirsizlik ve karmaşıklığa yanıt verebilme kapasitesini artırmak ile ilgilidir. Bu doğrultuda öğrenen organizasyonun, örgütün sistemi ve süreçlerine odaklanma ile ilgili olduğu, örgütsel öğrenmenin ise, bilginin ve becerilerin nasıl oluştuğu ve kullanıldığı ile ilgili olduğunu söyleyebiliriz (Atak, 2011:159).

2.1.5. Öğrenen Lider

İlkelere dayalı yeni bir kültür yaratmak vizyon, cesaret, öğrenme ve gelişme kapasitesi ister. Öğrenme aşkı, bu özellikler arasında önemli bir yer tutar. Bu liderler dinleyerek, görerek, yönelimleri keşfederek, tahminde bulunarak ve yaptıkları hatalardan ders alarak öğrenebilen insanlardır. Öğrenmeyi bilen lider değişime karşı koymaz, onu kucaklar (Özden, 2010:96-97).

2.1.5.1. Öğrenen Liderin Özelliği

Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen liderler olması gerekir. Öğrenen liderin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz; Öğrenen lider, birinci derecede öğrenme sorumluluğunu kendi kişiliğinde taşıyan ve astlarının öğrenmesinden sorumlu liderdir. Öğrenen lider, sürekli olarak kendini geliştirme sorumluluğunu taşımak zorundadır. Öğrenen lider, öğrenen örgütü tasarlayan ve oluşturan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir. Herkesin sorumlu olduğu bir ortamda lidere düşen görev, işgörenlerin öğrenmesinden sorumlu olmaktadır. Lider, karmaşıklığı anlama,

sorunu çözüme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir(Çelik, 2012:127-128)

2.1.5.2. Öğrenen Örgütlerde Liderlik

Senge ve Kofman (1993) öğrenen örgütlerin, düşünen sorgulayan ve risk alabilme özelliğine sahip liderlerce inşa edilebileceğini söylemektedirler. Liderlik, öğrenen örgütlerde önemli bir anlama sahiptir. Çünkü bu tip örgütlerde liderler, örgüt ile onun yeteneklerini inşa eden kişilerdir. Bu tür liderler yönetimdeki pozisyonlarına ya da hiyerarşik otoritelerine bakmaksızın ileriye doğru yürüyen liderlerdir(Akt. Korkmaz, 2008:76)

Öğrenen örgütler ile liderlik arasında yakın bir ilişki vardır. Öğrenen örgütler aynı zamanda yeni bir lider tipini de öngörür. Temelde geleneksel liderlik görüşü, insanların güçsüzlüğü, kişisel görüşe sahip olamamaları, değişim güçlerine hakim olamamaları, sadece birkaç büyük liderin giderebileceği açıkları sahip olmaları tezine dayanır. Öğrenen örgütlerdeki yeni liderlik anlayışı daha ince ve önemli konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenen bir örgütte liderler; tasarımcı, yönetici ve öğretmendir. İnsanların karmaşıklığı anlama, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamı geliştirdikleri örgütler kurmaktan, yani öğrenmeden sorumludurlar(Öneren, 2008:11).

2.1.5.3. Öğrenen Okullarda Liderlik

Bilgi toplumunda eğitim örgütü olarak okullar, sadece öğretene değil aynı zamanda öğrenen kurumlara dönüşmesi gerektiğini savunan Töremen (2001)' e göre bu toplumlarda yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kendi kendini eğitime sorumluluğu ve yaşam boyu öğrenme temel değerler olarak öne çıkmaktadır. Okulların bu gelişmelere ayak uydurabilmesi, öğrenen örgüt olmaya geçiş hızıyla orantılı olacaktır(Akt. Banoğlu ve Peker 2012:73). Öğrenen okula liderlik yapacak olan okul yöneticisinin okul dışı değişkenleri ve okul içi değişkenleri çok iyi kontrol etmesi ve yönetmesi yeterli değildir.Aynı zamanda öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirilen bir lider olması gerekirKendi kendini yetiştirme sorumluluğu, öğrenen okullara liderlik etmenin en can alıcı noktasını oluşturur (Çelik, 2012:133-134).

2.1.5.4. Okul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışları

Covey (1997)'e göre öğrenen lider olarak okul yöneticisi öğretmenlik rolünü üstlenirken, hem öğrenen hem de öğretene olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, onun öğretmenler üzerindeki gücünü artırır. Öğrendiğini öğretmenin dört önemli yararı bulunmaktadır (Akt. Çelik, 2012:124):

1. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde daha iyi öğrenmiş olursunuz. Kendinizi bir öğretmen olarak algıladığımızda öğrenmeyi daha ciddiye alırsınız. Okul yöneticisi kendisini sürekli olarak öğrenen ve öğreten bir öğretmen konumunda gördüğü zaman, daha fazla öğrenme eğilimi hisseder.
2. Öğrettiğiniz konulardan zevk alırsanız, öğrettiğiniz konuları hayata geçirme ihtimalini güçlendirirsiniz. Okul yöneticisi öğretmene anlatacağı her yeni konu ile ona bir bakış açısı kazandırır ve sorumluluk verir. Öğretmek, yaşamak zorunda olduğunuz bir sosyal dayanışma sistemini ve sosyal beklentiyi ifade eder. Öğrettiğini yaşamak, okul yöneticisinin öğretmenliğini daha inandırıcı ve güdüleyici hale getirir.
3. Öğrendiklerinizi öğrettiğinizde ilişkilerinizde bir yakınlık oluşturunuz. Bir konunun iyi öğretilmesi, öğretmeni ve öğrenciyi birbirine yaklaştırır. Başarılı öğretmenlerin etkisinde kalan öğrencileri o öğretmenlere kendilerini daha yakın hissederler. Bir öğrencinin öğretilen bir konuya karşı ilgi duyması durumunda, öğretmenin de bu ilgiye karşılık vermesi gayet doğaldır. Öğretmen olarak liderliğin etki gücü, bu karşılıklı ilgi temeline dayanmaktadır. Okul yöneticisi öğretmenlere yeni bir şeyler öğrettiği zaman, öğretmenler de okul yöneticisine karşı bir minnettarlık duygusu geliştirecektir. Okul yöneticisi öğreticilik rolünü oynayarak, öğretmenler üzerindeki gücünü çok fazla artırabilir.
4. Öğrendiğiniz bir şeyi başkalarına öğrettiğinizde, değişmeniz ve gelişmeniz kolaylaşır. Öğrendiklerinizi başkalarına öğretmek, kendinizdeki değişimi görmenizi sağlar. Siz kendinizi farklı açıdan görmeye başladığınızda, diğer insanlar da sizi farklı açıdan görmeye başlar. Okul yöneticisi kendisine farklı açıdan bakabilmeyi öğrendiği zaman, kendisini değiştirme ve geliştirme olanağı bulabilir. Okul yöneticisi öğrendiği yeni bilgileri öğretmenlerle paylaştığı zaman, karşılıklı bir etkileşim olur. Sonuçta öğretmenlerin davranışlarında meydana gelen değişme, okul yöneticisinin davranışının da değişmesine rol açar.

“Geleceğin Liderleri Üzerine” başlıklı yazısında Beerhard (1996) 21. yy’ın etkili liderlerinin insanların gelişme kapasitesine inanan ve güvenen liderler olduğuna işaret ederek liderlerin başarısının yanındakilere sunduğu öğrenme fırsat ve olanaklarına bağlı olduğunun altını çizmektedir. Bu anlamda. En güçlü lider, Her zaman olduğu gibi en güçlü ekibe sahip olanlar lider olacaktır. Ancak farklı olan gücün niteliğinde meydana gelen değişmedir, gelecekte en büyük güç bilgi gücüdür: bilgiye ulaşma, onu kullanma ve yeni bilgiler üretme kapasitesi (Özden, 1998:130). Bir başka açıdan açıklarsak Öğrenen liderlik felsefesinde, gelecekteki ve günümüzdeki en büyük gücün bilgi gücü olduğuna işaret edilerek bilgiye ulaşma, onu kullanma ve yeni bilgiler üretme kapasitesi üzerinde durulmaktadır (Akar,2010:45).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını ortaya çıkarması ile ilgili yerli ve yabancı araştırmacı tarafından taranmış ve konuyla doğrudan ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte ilişkili bazı araştırmaların olduğu tespit edilmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Dağlı (2010) “**Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları** ” adlı makalesinde genel liselerde görevli öğretmenlerin, kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu saptamak amacıyla Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis İl merkezlerindeki 38 resmi genel liselerde görevli 518 öğretmene anket uygulamış olup örneklemin evreni temsil etme oranı % 42.28’dir.

Araştırma sonucu, genel olarak, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını "bazen" düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Cinsiyetlerine ve alanlarına (matematik-fen bilimleri ile sosyal bilimleri) göre, öğretmenlerin "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Yapılan bu araştırmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları konusunda 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır.

Demir (2006) “ **Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması** ” adlı yüksek lisans tezinde örgüt kültürü ve öğrenen örgüt özelliklerine dair mevcut durumu tespit etmek ve kurum içinde birimler arasında algıda farklılık olup olmadığının belirleme amacıyla yapmıştır. Bu araştırmada öğrenen örgüt ve örgüt kültürü özellikleri birlikte araştırılmıştır.

Araştırma tarama modeli kapsamında yer alan literatür tarama ve anket tekniği kullanılarak yapılmıştır. Öğrenen örgüt özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla aynı kurumun dört farklı biriminde görev yapanlara uygulanan Watkins ve Marsık tarafından geliştirilen “Öğrenen Örgütün Boyutları Anketi” 21 sorudan oluşmaktadır. Örgüt kültürünün belirlenmesi içinse Harrison tarafından hazırlanan “*Diagnosing Organizational Culture Instrument*” isimli ölçek kullanılmıştır. Harrison’ın örgüt kültürü sınıflaması; Güç-odaklı kültür, Rol-odaklı kültür, Görev-odaklı kültür ve Birey-odaklı kültür özellikleri tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu ölçek 15 adet cümle başlangıcı ve onları tamamlayan dörder seçenekten oluşmaktadır. Katılımcılardan cümle başlangıcı ile altta yer alan tamamlayıcı ifadeyi birleştirip anlamlı bir cümle oluşturması istenmiştir. Bu ölçekte katılımcıların aynı zamanda dört alternatif cevabı kendi içerisinde en iyi açıklayıcı olandan en az açıklayıcı olana doğru sıralanması istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında kurumun öğrenen örgüt olma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür. Örgüt kültürüne ilişkin algılarda örgütsel birimler arasında büyük farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Farklı birimlerde çalışanlar kurumun ortak kültürünü taşımakta, çalışanların kurumda geçirdikleri süre mevcut örgüt kültürü algılarını büyük oranda etkilemediği görülmüştür. Kültürel değişim sürecinin ilk basamağını teşkil eden mevcut durumun ortaya konmasına yönelik bu çalışmada öğrenme ve mevcut kültürü öğrenen örgüt kültürü haline getirmede en önemli engelin mevcut örgüt kültürü olduğu tespit edilmiştir.

Töremen (1999) “**Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri**” isimli doktora tezi ile devlet liseleri ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.Öğrenen bir okulda yöneticiler ve öğretmenlerin rolleri nasıl olmalıdır?
- 2.Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenmenin engelleri nelerdir?
- 3.Devlet liseleri ve özel liseler için örgütsel öğrenme kültürü nasıl oluşturulabilir?

4.Örgütsel öğrenmeye ilişkin olarak; beklenen roller, örgütsel öğrenmenin engelleri, örgütsel öğrenme kültürü konusunda devlet liselerinde çalışan yöneticiler ve öğretmenlerle özel liselerde çalışan yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkiye'nin 7 bölgesinden seçilen 31 özel lise ve 52 devlet lisesindeki 545 öğretmen ve 148 yöneticiye 70 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve elde edilen veriler t testine ve varyans analizine tabi tutulmuştur. Bu tezde özellikle örgütsel engellerle ilgili görüşlerde cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından önemli farklılıkların görülmediği, örgütsel roller ve öğrenme kültürü oluşturma ilgili görüşler arasında bir çok anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı birçok farklılığın ortaya çıktığı da görülmektedir.

Araştırma sonucunda şu tür önerilerde bulunulmuştur:

1. Okulda bireysel başarıların özendirilmesi ve ödüllendirme sisteminin kullanılması,
2. Öğretmenler arası iletişimin güçlendirilmesi ve öğretmenler ile yöneticiler arasında iletişim kopukluğunun giderilmesi,
3. Okul kültürünün çalışanların girişim gücünü artıracak şekilde esnek tutulması,
4. Okulun kalitesinin artırılması için hizmet içi etkinliklerin okulun kalitesini artıracak şekilde düzenlenmesi,

5. Okulun yöneticilerin profesyonel olması,

6. Okul yöneticilerin yönetim aşamasında yönetsel metinlere sıklıkla başvurmaması şeklinde öneriler de bulunulmuştur.

Şimşek (2004) “**Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları**” adlı çalışmasının “genel amacı”, öğrenen örgüt yapısını oluşturan kilit öğenin ne olabileceğini belirlemek olduğunu, bu öğenin özelliklerini belirlemek ise araştırmanın “alt amacını” oluşturduğunu ifade etmiştir. Sözü edilen amaç kapsamında betimsel bir çalışma desenlendiğini, kuramsal ve uygulamalı araştırmalara dayalı olarak bulgular elde edilmiştir. Çalışma ile okulların öğrenen örgütlere dönüşmelerinde öncelikle örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli zemini hazırlayan öğrenen örgüt kültürüne sahip olması ve ayrıca, araştırmanın alt amacı kapsamında öğrenen okulun kültürel yapısının birtakım özelliklere dayanması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrenen okulun kültürel özelliklerini güçlü okul kültürüne ek olarak; “sistemsel düşünce anlayışı, yeni yaklaşımları deneme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme, bilgiyi yayma ve paylaşma, sinerji yaratma, sürekli eğitim” oluşturmaktadır.

Hızlı değişimler bilginin önemini artırmıştır. Böyle değişimlerde okulların değişmesi kaçınılmazdır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için sürdürülebilir bir bilginin elde edilmesinde katalizör görevi gören okulların öğrenen örgüt olma gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okulların gelişmeler karşısında varlıklarını devam ettirebilmeleri ve diğer örgütlere öncülük edebilmeleri için öğrenen örgüt felsefesini uygulamaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Bundan dolayı öncelikle öğrenen okul için hayati önem taşıyan öğrenme kültürünün okullarda geliştirilmesi gerekmektedir.

Özus (2005) “**Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları**” adlı yüksek lisans tezinde Konya ilindeki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu Algılamaları ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Araştırma Konya il merkezi ve ilçelerinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında açık olan Çok Programlı Liseler ve Mesleki Teknik Orta Öğretim Kurumlarında görev yapmakta olan 31 yönetici ve 53 Giyim öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın bulguları şunlardır:

1. Yöneticiler ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı, okulların öğrenen organizasyon konumuna getirilmesi bilincinin gelişmediği ve okuldan okula farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

2. Mesleki gelişimi sağlamak için öğretmenlere kurs ve seminerler düzenlenmesi ve öğretmen yetiştiren kurumların daha kaliteli bir eğitim vermesi gerektiği tespit edilmiştir.

3. Öğretmenler ve yöneticiler arasında takım ruhunun gelişmediği ortak amaç birliğinin olmadığı ve uygun bir inceleme ortamının mevcut olmadığı tespit edilmiştir.

4. Okullarda yeterli teknolojinin olmadığından sanayi ile işbirliği içinde olunması öğretmen ve öğrencilerin sanayide yeni teknik metot ve teknolojilerden yararlanması gerekirken sanayi ile işbirliği içinde olunmadığı tespit edilmiştir.

5. Okullarda öğretmenlere hizmet içi kurslar verildiği, öğretmenlerin bunun dışında kendilerini geliştirmek için kurslara gitmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya önem vermesi ve kendilerini bireysel araştırmalarla geliştirmeleri gerektiği tespit edilmiştir.

6. Araştırmada mesleki ve teknik eğitim orta öğretim kurumlarının öğrenen organizasyon konumuna gelemedikleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirerek öğrenmeyi bitmeyen bir süreç olarak görmedikleri, kendilerini değişen çevre şartlarına göre yenileyebilmek bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilmek için bireysel ve örgütsel çalışmalara yönelmeleri gerektiği saptanmıştır.

7. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğrenen organizasyonun henüz okullarda tam olarak benimsenemediği, öğrenen organizasyon kavramını bilmeyen öğretmen ve yöneticiler olduğu, bu kavramın hayatımıza girmesi için biraz daha zamana gereksinim duyulduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın önerileri şunlardır:

1. Nitelikli insan gücünün iş dünyası ile işbirliği yaparak yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sistemin desteklenerek geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

2. Mesleki ve teknik eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında esneklik sağlanmalıdır.

3. Okul-işletme birliği gerçekleştirilmeli, eğitim, istihdam ve meslek standartları arasında denge kurulmalıdır.

4. Öğretmenlerin eğitiminde, hem eğitim yaşamları hem de meslek yaşamları süresince yeterince endüstriyel deneyim edinebilmelerine imkan verilmeli ve yeni öğrenme metot, teknik ve teknolojilerine kısa zamanda uyumları sağlanmalıdır.

Uysal (2005) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları” adlı yüksek lisans tezinde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ise şöyledir;

1. Okulöncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını ortaya koyarak yönetim işlevindeki rollerini de açıklayacaktır.

2. Okulöncesi eğitim kurumu yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını etkileyen değişkenleri belirleyerek, okulöncesi eğitim kurumlarının daha iyi öğrenen organizasyonlar olabilmesi için yapılması gerekenlere ilişkin ışık tutacaktır.

Bu araştırma betimsel bir araştırma olduğu ve tarama modellerinden biri olan ilişkiyel tarama modeli kullanıldığı görülmüştür. Araştırmanın evrenini Konya il merkezinde bulunan MEB'na bağlı Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve S.Ü. Uygulama Anaokulu yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem almada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende birey sayısı yüksek olan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında %40'ın üzerinde örneklem almaya giderken birey sayısının az olduğu kurumlarda ise evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenen organizasyona ilişkin bilgileri toplamak için likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma uygulandıktan sonra toplanan veriler üzerinden Crosbach Alpha değerlerine bakılmış, veriler SPSS paket programı yardımıyla değerlendirilmiş, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirlenerek, değişkenlerin ilişkili olduğu durumlarda t testi hesaplaması yapılmış, değişkenlerin daha fazla olması durumunda ise çift yönlü Anova testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlılık düzeyinin hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak için aritmetik ortalamalara bakılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılanların okul türlerine göre öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinde anlamlı farklılıkları ortaya çıkmıştır. Üniversiteye bağlı Uygulama Anaokulu ve Özel Anaokullarının öğrenen organizasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerinin tümü özellikle kişisel gelişim için daha uygun imkânlar beklediklerini belirtmiş ve belirgin eksiklik olarak da "Kişisel Uсталık" disipline işaret etmişlerdir. Ayrıca hizmet içi alan personelin okul kalitesini artıracığı sonucuna varılmıştır. Hizmet içi eğitim alan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul kurumlarının öğrenmeye açık oluşunun, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinin sağlanması ile gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için;

-Buna uygun bir okul kültürü oluşturulmalıdır.

-Mesleki ve güncel yazılı kaynaklar sağlanmalıdır.

-Seminer, panel vb. bilimsel içerikli ve mesleğe yönelik toplantıların sayıları artırılmalıdır.

2- Okul içinde gelişme amaçlı yeniliklerin üretimi için ortamlar hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.

3- İleriye dönük uzun ve kısa vadeli planlarda tüm ilgililerden daha fazla görüş alınmalı ve bunlar mutlaka değerlendirmelerde kullanılmalıdır.

4- Planların, sorunlar ortaya çıktıktan sonra değil, sorunlar oluşmadan yapılabilmesi için daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

5- Özellikle sistem düşüncesiyle ilgili bilimsel çalışmalar düzenlenmelidir.

6- Etkinliklerin takım çalışmalarını ile gerçekleştirilmesi için uygun ortamlar sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.

7- Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine daha fazla alınmalı ve teşvik edilmelidir.

Ergani (2006) “**Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği**” adlı yüksek lisans tezinde, Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu’nun ve mevcut programların öğrenen örgüt olma özelliği taşıyıp taşımadığının tespiti; mevcut programlar arasında öğrenen örgüt olma özelliği tasama derecelerinde farklılıkların olup olmadığının ve eğer farklılıklar varsa, bu farklılıkların ne oranda olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma 2005-2006 akademik yılı, bahar döneminde Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu’nda görev yapan akademik yönetici ve öğretim elemanlarının öğrenen üniversiteye ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmanın uygulama alanı, 2005-2006 akademik yılında Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan akademik yönetici ve öğretim elemanlarıdır. Yönetici grubunda bir yüksek okul müdürü ve iki yüksek okul müdür yardımcısı ile ilgili Meslek Yüksekokulu’nda bulunan teknik programlar, görsel programlar ve sosyal programlardaki görevli toplam 67 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma evreni toplam 70 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda, Kütahya Meslek Yüksekokulu’nda bulunan üç programın da öğrenen örgütlerin genel özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenen örgüt özellikleri taşımasına rağmen, Kütahya Meslek Yüksekokulu’nun öğrenen üniversiteye dönüşüm çalışmalarına devam etmesi önerilmektedir. Bu öneriyi hayata geçirmek üzere “Öğrenen Üniversite Modeli” tasarlanmıştır.

Öğütçü (2006) “**Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarından Öğrenen Örgüt Yaklaşımı ve Bir Kamu Kurumunda Uygulama**” adlı yüksek lisans tezinde, araştırmasının ana amacının

çağdaş yönetim yaklaşımlarından olan öğrenen örgüt anlayışının kamu örgütlerinde uygulanabilirliğini ortaya koymak ve bu amaçla teorik bir alt yapı oluşturarak yapılacak uygulama ile bunu güçlendirmek olduğunu belirtmiştir. Çalışmasının problemini ise şu sorulardan oluşturmuştur;

*Öğrenen örgüt yaklaşımı acaba kamu örgütlerinin yönetiminde uygulanabilir mi?

*Bu uygulamadan alınacak sonuçlar kamu yönetimimizin sorunlarına çözüm olabilir mi?

*Öğrenen örgüt yaklaşımı kamu örgütleri için gerçekten önemli midir?

Öğütçü ilgili tezinde iki hipotez öne sürmüştür. Bunlardan birincisi öğrenen örgüt yaklaşımı kamu örgütlerinde uygulanabilir. Diğeri ise öğrenen örgüt yaklaşımı kamu örgütlerinde uygulanırsa kamu yönetiminin etkinliği sağlanabilir şeklindedir.

Araştırmanın uygulama kısmı için iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. İlk bölümde öğrenme berilerini ölçen 41 soru yer almakta iken ikinci bölümde demografik özellikleri belirleyen sorular yer almaktadır. Cevap çizelgesi 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın analizi spss programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları şunlardır:

Örgütte değişen şartlara ve gelişen teknolojiye hızla uyum sağlayacak sistematik problem çözme, geçmiş deneyimlerden yararlanma, bilginin etkin kullanılması gibi özelliklerin bulunmadığı gözlenmektedir. Örgütsel öğrenmenin sağlanabilmesi gerekli olan kişisel ustalıkların kullanılması, zihni modelleri kullanarak sorgulayabilen, ortak bir vizyon oluşturan, takım halinde öğrenen ve sistem düşüncesini geliştiren temel disiplinlerin gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın önerileri ise şunlardır:

Öğrenen örgütlerin felsefesinin kamu örgütlerine uyarlanması ile bu örgütlerin göstermiş olduğu performanslarının üzerine çıkması beklenebilir. Öğrenen örgüt yaklaşımının kamu örgütlerine uygulanması ile kamu kurumlarının değişen çevre koşullarına duyarlı ve hızlı bir şekilde adapte olabilmesi, sektörde hizmet sürecinin gelişmiş, bilginin hiyerarşik yapılar arasında etkin bir şekilde geçişinin sağlanması, geçmişi sorgulamak böylece yapılan hatalardan ders alarak bu hataları tekrar etmemek, çalışan odaklı bir bakış açısı ile önce onların sonra örgütlerin gelişimini sağlamak, hizmetleri statik bir yapıdan sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya kavuşturulması sağlanabilir.

Şeşen (2006) “**Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi**” adlı yüksek lisans tezinde Kara kuvvetleri Komutanlığı’nın kıta, karargah vekurumlarının var olan örgüt yapılarının, çalışanlar tarafından ne derece öğrenenörgüt olarak algılandığını tespit ederek bu algılamanın personelin örgütsel vatandaşlık davranış algısı

ile olan ilişkisini araştırmaktır. İkinci amaç ise; öğrenen örgüt boyutları ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri konularında kıta, karargah ve kurumlar arasında, genç personel ile tecrübeli personel arasında ve örgütte geçirilen çalışma süresi bakımından herhangi bir farklılığın olup olmadığını test etmektir. Araştırmanın temel hipotezleri şu şekildedir:

1. Öğrenen örgüt yapısı ile personelin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

2. Organizasyon yapısı öğrenen örgüte dönüştükçe personelin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimi artacaktır.

3. KKK'da kıta, karargah ve kurumlarda görev yapan subay ve üstsubayların öğrenen örgüt algılamaları ve buna bağlı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri farklıdır.

4. KKK'da subay ve üstsubaylarda rütbe arttıkça organizasyon yapısı algılaması öğrenen örgüt yönünde değişecektir.

5. KKK'da subay ve üstsubaylarda rütbe arttıkça öğrenen örgüt algılamasına bağlı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimi artacaktır.

6. KKK'da subay ve üstsubaylarda birlikteki görev süresi arttıkça organizasyon yapısı algılaması öğrenen örgüt yönünde değişecek ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimi artacaktır.

Araştırmada öğrenen örgütle örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla iki farklı ölçekten oluşan bir anket kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, personelin öğrenen örgüt algılamaları ile sergiledikleri örgütsel vatandaşlık davranışları arasında aynı yönde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Örgüt yapısı öğrenen örgüte dönüştükçe, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme oranı da artmaktadır.

Elde edilen bulgular ışığında Kara Kuvvetleri için geleceğe ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nın denetleme heyetlerinin yapısı, denetleme şekli ve amaçları öğrenen örgüt yapısına uygun olarak yeniden değerlendirilmelidir.

2. Öğrenen örgütlerde bilgiyi yaymak, en az üretmek kadar önemlidir.

3. Tayinlerle oluşan rotasyon sistemi bilginin paylaşımı ve yayımı için ayrı bir fırsattır.

4. İçinde bulunduğumuz çağda teknolojinin örgüt yaşamındaki yeri hızla artmaktadır.

Akkoç (2008) “**Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü**” adlı yüksek lisans tezinde Araştırmayla, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde (AKÜ) uygulamaya geçilen KOBİS (Kocatepe Bilgi Sistemi) sisteminin, AKÜ İ.İ.B.F. uygulamasıyla, öğrenen örgüt oluşumuna ne gibi etkiler sağladığı araştırılmak istenmiştir. Ayrıca araştırma ile yeni uygulamaya geçilen KOBİS sisteminin sorunlu yönleri ile eksik kalan yönleri de araştırma konusu yapılmıştır. Araştırmada veri toplamada anket yönteminin yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümü genel olarak katılımcıların demografik yapılarını ortaya koymayı amaçlayan bölümden oluşmuştur. Anketin ikinci bölümü ise, öğrenen örgüt disiplinlerinin bilgi teknolojisi bağlamında sorgulandığı yargı ifadelerinin yer aldığı bölümlerden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, AKÜ İ.İ.B.F’nde daha önceden hazırlanan sorular bağlamında müzakere şeklinde yapılmış; görüşme ses cihazı ile kayda alınmıştır. Araştırma verileri SPSS 10.0for Windows Bilgisayar programına girilmiştir. Bu program yardımıyla veriler aritmetik ortalama ve frekans yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Araştırmada KOBİS bilgi sisteminin yönetsel kararların hızlı alınmasını ve karar vermeyi desteklediği; karar verme süreçlerinin etkin hale geldiği; veri kalitesinin temiz, kontrol edilebilir ve güvenli olduğu; iletişimi ve işbirliğini güçlendirdiği, kurumsal hafıza oluşumunu sağladığı, yanlışlardan ders alınmasını mümkün kıldığı; paylaşarak öğrenmeyi; öğrenci-öğretim üyesi arasında doğrudan ilişkiyi sağladığı; bürokratik engelleri ortadan kaldırarak, bürokrasiden kaynaklanan başta kırtasiyecilik olmak üzere çeşitli maliyetlerin düşüşünü ve zaman tasarrufu sağladığı; diğer bireylerin düşüncelerinden, bilgi, beceri, tecrübelerinden yararlanmayı kolaylaştırdığı, daha önce yapılan çalışmalardan yararlanmayı mümkün hale getirdiğinden yeni projeler için vizyon açtığı şeklinde bulgular elde edilmiştir.

Araştırma bulgularından, KOBİS bilgi sisteminin öğrenen örgütün paylaşılan vizyon, zihni modeller, sistem merkezli düşünme, ekip halinde öğrenme, kişisel yetkinlik kazanmadan oluşan temel yetenek/disiplinleri üzerinde önemli derecede etkili olduğu; hızlı bilgiye ulaşım ve bilgi paylaşımını sağlamada etkisiyle örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; bulgularına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; bilgi sistemlerinin örgütlerde kullanımı, bilgi paylaşımını önemli ölçüde açık hale getirerek yaygınlaştırdığından öğrenen örgütlerin yerine getirmeyi düşündüğü işlevleri tetikleyerek, öğrenen örgüt oluşumunu hızlandırdığı katılımcıları görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Güler (2008) “**Emniyet Müdürlüklerinde Görevli Personelin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları: Konya İli Örneği**” adlı yüksek lisans tezinde, emniyet personelinin öğrenen organizasyona ilişkin görüşe algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada su sorulara cevap aranmıştır:

1. Emniyet personelinin öğrenen organizasyona ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Emniyet personelinin mesleki kıdemine göre öğrenen organizasyona ilişkin algıları farklılık göstermekte midir?
3. Emniyet personelinin rütbesine göre öğrenen organizasyona ilişkin algıları farklılık göstermekte midir?
4. Emniyet personelinin görev sekline (ekip hizmeti - büro hizmeti) göre öğrenen organizasyona ilişkin algıları farklılık göstermekte midir?
5. Emniyet personelinin çalıştığı görev yerine göre (il merkezi - ilçe) öğrenen organizasyona ilişkin algıları farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın evrenini, Konya Emniyet Müdürlüğü'nde 2007 yılı Temmuz ayındagörev yapan 4269 personel oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu personel içerisinde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 1051 personel oluşturmaktadır. Bu kişilerin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını ölçen ve 42 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada likert türü beşli beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ise şöyle sıralanmaktadır:

1. Emniyet Teşkilatında çalışan personelin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyinin araştırma sonuçlarına göre orta düzeyde olduğu saptamıştır.
2. Mesleğe yeni girenlerin kendilerinden daha eski olanlara göre öğrenen organizasyon algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.
3. Araştırma bulgularına bakıldığında rütbeli personel ile rütbesiz personel öğrenen organizasyona ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak da rütbeli personelin öğreneme konusunda daha istekli olduğu söylenebilir.
4. Araştırma bulgularından çıkan sonuçlara görev şekillerine göre personelin öğrenen organizasyon algıları arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir.
5. Emniyet personelinin çalıştığı görev yerine göre (il merkezi -ilçe) öğrenen organizasyona ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir ve araştırma sonucuna göre il merkezinde çalışan personel ile ilçede çalışan personelin arasında öğrenen organizasyon algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Görev yerinin öğrenen organizasyon algısına etkisinin oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın önerileri olarak da öğrenen organizasyon olma yolunda emniyet teşkilatının öncelikle öğrenme ikliminin oluşturulması ve emniyet mensuplarının öğrenmeye hazır hale getirilmesi sayılabilir.

Korkmaz (2008) “**Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma**” adlı makalesinde okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır.

Araştırmada Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 17 genel lise ile bu liselerde görev yapan 269 öğretmen ve yöneticiye 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca; değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediğini ve açıklama gücünün ne olduğu ise çoklu regresyon analizi ile ortaya konmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkiye sahip olduğudur. Ayrıca, etkileşimci liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcısı olduğu, Laissez-faire (serbest bırakmak) liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

2.2.2. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Curado(2006) “**Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel Dizayn**” (**Organizational Learning And Organizational Design**) isimli araştırmasında örgütsel öğrenme ile örgütsel dizayn arasındaki var olan ilişkisi için yeni bir fikir keşfeder. Bu ilişki yoğun edebi görüş üzerine kurulmuştur. Bu araştırmanın ölçeği iki boyutludur. Birinci boyut örgütsel öğrenmenin iş stratejisine entegrasyonu ile ilgili olan dış uyum, ikinci boyut ise örgütsel öğrenme pratiklerinin tüm örgütlerde en iyi çalışma düşüncesiyle ilgili olan iç uyum’dur. Bulgular Örgütsel Öğrenme teorisi, kaynaklar, yeterlilikler, örtük bilgi veya organizasyonun hafızadaki rolü; oysaki organizasyonel öğrenme ve organizasyonel dizayn arasındaki uygun olan veya olmayan kavramı tanımlamanın zorluğu gibi birkaç organizasyonel olguyu anlamak için kullanılmıştır.

Araştırma Sınırlılıkları: Bu bir teorik araştırmadır, deneysel destek eksikliğinden kaynaklanan bazı sınırlılıklar vardır.

Araştırmanın Önemi: Bu araştırma, sonraki gelişmeler için zemin hazırlama ve bu ilişkileri deneysel olarak test etmek için örgütsel öğrenme ile örgütsel dizayn arasındaki bazı bağlantıları belirler.

Pratik Sonuçlar: Araştırmanın sonunda, kurumlardaki örgütsel öğrenmeyi desteklemek için organizasyonel dizayn ile ilgili birkaç öneride bulunmaktadır. Bunlar:

- 1- Örgütsel öğrenme ve örgütsel dizaynın entegrasyonu ve kombinasyonunu sağlamak
- 2- Örgütsel öğrenme ‘de sosyal değişime dinamik bir yaklaşım sergilemek
- 3- Bireylerin geçmişlerinde edindikleri tecrübelerin onlara katkısı

4- Örgütsel Öğrenme için örgütün öğrenmedeki sosyal boyutunun değerlendirilmesi

Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- 1- Örgütsel öğrenme için merkezileşme, yüksek entegrasyon ve daha az resmiyet özelliğine sahip organik dizayn yaklaşımının takip edilmesinin daha iyi olabileceği anlaşıldı.
- 2- Örgütsel öğrenme için bilginin ayrı olmasındansa kombinasyonu ve entegrasyonu dizayn için iyi bir yöntemdir.
- 3- Resmi hiyerarşi yerine sosyal ödül yöntemi kullanılarak örgütsel öğrenme 'de daha iyi bir başarı sağlanmış olacak.
- 4- Sosyal değişim, örgütlere organizasyonel öğrenme için dinamik bir yaklaşım sunuyor.
- 5- Bireylere geçmişlerinden öğrenebileceklerinin öğretilmesi örgütsel öğrenmede iyi bir yöntemdir.
- 6- Örgütsel güç zamanla örgütsel öğrenme sürecinden ortaya çıkar. Böylece yoğun kurumlar, resmi yapılarını bırakır onun yerine daha koordinasyonlu hale gelmiş olur.
- 7- Öğrenmenin sadece bireysel değil örgütlerin sosyal boyutunu da değiştiren bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Martinette, (2002) “**Öğrenme Örgütleri ve Liderlik Tarzları**” (**Learning Organizations and Leadership Style**) isimli araştırma projesi baş yönetimin liderlik özelliğini arttırmak için ve liderlik stili devamlılığı sağlamaya yâda kurmaya olanak sağlıyor mu diye Lynchburg şehrinde 7 çalışma bölümünü araştırmıştır.Lynchburg şehri başkanı örgütsel öğrenme seminerinin faydalarını anlamadı ve örgütsel öğrenme başkanları öğrenme seminerlerine kendini adama, başarı ya da başarısızlıkla hiç ilişkileri kurulamamıştır.Bu araştırma projesinin amacı, başarılı öğrenme şeklini tamamlama isteği uyandırma ve liderlik özelliği bölüm başkanları o bölümün başarılı bir şekilde öğrenme özelliğini arttırma yeteneğini etkilemeyi geliştirmektedir.

Araştırma yöntemi Lynchburg şehrinde seçilmiş araştırma bölümündeki tükenen durumları analiz etmek için kullanılmıştır.

Aşağıdaki sorular araştırılmıştır.

1-Örgütsel öğrenme nedir?

2-Lynchburg şehrinde öğrenme seminerinde çalıştığı düşünülen işçiler hangi bölümdeydiler?

3-Liderlik özelliği bölümünün müdürü ve öğrenme organizasyonunu ödüllendirme ve devamlılığı arttırma başarısı arasındaki ilişki nedir?

Prosedürler Öğrenme Organizasyon Değerlendirme Anketi, bir liderlik Profil Anketi ile kurum başkanının liderlik özelliğinin organizasyon devamlılığını sağlayıp bunu destekleyip desteklemediğini, belirtilen uygulamaları, araştırmaları kapsar.

Sonuçlar şunu gösterdi ki; liderlerin edinilen dönüşümcü liderlik davranışlarının ve dönüşümsel liderlik karakteristik özelliklerinin dengelendiği görüldü. Buna ek olarak idari amirler geniş kapsamlı değerlendirmeleri dönüşümsel liderlik karakteristik özellikleri ve edinilen liderlik değerlendirmelerine de ayrıca sahipti. Dahası sonuçlar kazanılan liderlik davranışı (kişisel beceriler) öğrenme organizasyonu, kazanılan liderlik davranışları (idari) veya kazanılan liderlik karakterleri (organizasyonel) özellikleri yeteneklerinde daha az yaratıcı olduğu belirtildi.

Bu çalışma ile ilgili öneriler ve sonuçları;

- 1- Öğrenme organizasyonu liderlik özelliğine bağlı yaratıcı öğrenme seminerlerinde istenilen sonuçların beyanları belirtilmiştir.
- 2- Geniş çaplı öğrenme değerlendirmelerini yönetme
- 3- Liderlik eğitimi öğrenme organizasyonu etkinliklerinin belirlenmesi
- 4- Az idari ve orta idari seviyedeki işçilerin kişisel liderlik becerilerini eğitimin idari ve organizasyonel liderlik becerilerine odaklanıp, vardiyalanması.

Brown ve Posner, (2001) “**Öğrenme ve Liderlik Arasındaki İlişkiyi Keşfetmek**” (**Exploring the relationship between learning and leadership**) tezinde öğrenme ve Liderlik kavramları arasındaki ilişkinin ne kadar önemli olduğunu araştırmaktadır. Bu çalışma 312 müdür ile gerçekleştirilmiştir. Bunların 114’ü kadın ki katılımcıların yüzde 36’sını oluşturuyor. Örnek olarak “Responses on the Learning Tactics Inventory (Öğrenme Taktikleri Envanteri yanıtları) (Dalton, 1999) Leadership Practices Inventory (Liderlik Uygulamaları Envanteri) (Kouzes and Posner, 1997) karşılaştırılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki daha aktif ve değişken öğrenenler liderlik davranışları içerisine kendilerini daha sık dâhil etmişlerdir. Değişen, öğrenen liderlik teorileri keşfedilmiştir. Böylece liderliğin gelişimi çeşitli öğrenme tekniklerinden etkilenecek gelişebilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Nordin ve Kasbon (2013)’un “**Yüksek Öğrenme Enstitülerinde Örgütsel Öğrenme ve Liderlik Davranışları**” (**A Study On Leadership Behavior And Organizational Learning In Higher Learning Institutions**) isimli çalışmasında küreselleşmeye, teknolojik gelişmeler ile ilgili rekabet avantajlarına değinmiştir. Araştırmada anket uygulanmıştır. Bu ankete 150 kişi katılmış ve bunların 120’si sorulara cevap vermiştir. Malezya’daki öğrenme enstitülerindeki akademik personeller arasındaki örgütsel öğrenme düzeyi analizi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda stratejik değişimin, rekabet ortamındaki güçleri, örgütleri büyük bir değişim içerisine ittiği görülmüştür. Rekabet faktörlerinden biri olarak öğrenme olgusuna, hem

üst yönetimin hem de bilgi ile donatılmış örgüt üyelerinin ihtiyacı vardır. Daha önce yapılan çalışmalar lider desteğinin önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Bu yüzden bu çalışmada liderlik tarzları ve Malezya'daki Yüksek Eğitim Enstitülerindeki akademiler arasındaki organizasyonel öğrenme arasındaki ilişkinin incelemesi amaçlanmıştır. Hem kamu hem de özel yüksek eğitim enstitülerinden aşamalı küme örnekleme kullanan 120 akademisyen bu çalışmada yer almıştır. Sonuç olarak organizasyonel öğrenme ile değişen liderlik arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır..

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama (ilişkisel) modelinde yapılmıştır. Karasar (2010)'a göre, tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre örneklemin daha büyük olduğu araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2009:226; Cebeci, 2010:14). Bu çalışmada, ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını bazı değişkenler bağlamında ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012 - 2013 öğretim yılında Diyarbakır İline bağlı Yenişehir İlçesindeki resmi ilköğretim ve ortaokulda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla Yenişehir İlçesinde toplam 53 ilköğretim ve ortaokul (İlköğretim)bulunmakta ve bu okullarda toplam 1759 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin seçimi için rastgele örneklem (random) yöntemi kullanılmıştır. Evreni oluşturan 53 resmi ilköğretim ve ortaokuldan (İlköğretim) rastgele seçilen 24 okula gidilerek buradaki öğretmenlerden 600 kişiye anket dağıtılmıştır. Bunlardan 500 tanesi geri dönmüştür. Bu durumda örneklemin evreni temsil etme oranı % 28.42'dir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Bunun için ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere Dağlı (2010) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği saptanan "Öğrenen Liderlik Anketi" kullanılmıştır. Anket formu; iki bölüme ayrılmış, birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin altı soruya, ikinci bölümde ise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanması ile ilgili 50

soruya yer verilmiştir. Veri toplama aracı Likert ölçeğine uygun biçimde beşli olarak derecelendirilmiştir. 5'li likert ölçeğe uygun olarak *Hiçbir Zaman (1)*, *Çok Seyrek (2)*, *Bazen (3)*, *Sık Sık (4)*, ve *Hemen hemen her zaman (5)* seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçme aracında beşlilikert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Derecelendirmede 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "Hiçbir zaman"; 1.80 - 2.59 arasındaki ortalama değerlerin "Çok seyrek"; 2.60 - 3.39 arasındaki ortalama değerlerin "Bazen"; 3.40 - 4.19 arasındaki değerlerin "Sık sık" ve 4.20 - 5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise "Hemen hemen her zaman" derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine 2013 yılının Mayıs ayında araştırmacı tarafından uygulanmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 olarak saptanmıştır. Büyüköztürk (2009, 171) bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılım analizi ve homojenlik testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına göre veriler homojendir fakat normal dağılım göstermemektedir. Buna göre verilerin çözümlenmesinde nonparametrik testlerden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin, "okul müdürleri hakkında öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığı konusunda, iki grubun olduğu durumlar için Mann Whitney U ve grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlar için de Kruskal Wallis H analizi kullanılmıştır. Veriler ortalama, standart sapma, "p" ve "U" testinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin "Hiçbir zaman"; 1.80 - 2.59 arasındaki ortalama değerlerin "Çok seyrek"; 2.60 - 3.39 arasındaki ortalama değerlerin "Bazen"; 3.40 - 4.19 arasındaki değerlerin "Sık sık" ve 4.20 - 5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise "Hemen hemen her zaman" derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS (The Statistical Package For The Social Sciences) istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Kişisel bilgilere ait bulgular sırasıyla öğrenim durumu, branş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve görev yaptığı kademeye göre dağılımlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

Tablo 4.1.1’de katılımcıların öğrenim durumuna göre dağılımları verilmiştir

Tablo 4.1.1 Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımları

Öğrenim durumu	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Ön lisans	32	6,5
Lisans	432	88,2
Yüksek Lisans	26	5,3
Toplam	500	100.0

Araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumuna göre ankete katılım oranlarına bakıldığında % 6,5’i ön lisans, % 88,2’si lisans, %5,3’ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.2’de katılımcıların branşlara göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1.2 Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

Branş	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Matematik	36	7,4
Türkçe	51	10,4
Fen ve Teknoloji	29	5,9
Sosyal Bilgiler	32	6,5
Sınıf Öğretmeni	198	40,5
Yabancı Diller	40	8,2
Güzel sanatlar	23	4,7
Beden Eğitimi	11	2,2
Diğer	69	14,1
Toplam	500	100.0

Araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre ankete katılım oranına bakıldığında %40,5 ile Sınıf Öğretmeni, %10,4 Türkçe Öğretmeni, %8,2 Yabancı Diller Öğretmeni, %7,4 ile Matematik Öğretmeni, %6,5 ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni, %5,9 ile Fen ve Teknoloji Öğretmeni %4,7 ile Güzel Sanatlar Öğretmeni %2,2 ile Beden Eğitimi Öğretmeni ve son olarak da % 14,1 ile diğer branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.3'te katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1.3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	227	46,0
Erkek	266	54,0
Toplam	500	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet durumuna bakıldığında %54'ü erkek, %46'sı kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.4'te katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1.4 Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumuna göre dağılımı

Medeni durum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evli	391	78,2
Bekâr	109	21,8
Toplam	500	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,2'si evli, %21,8'i ise bekâr olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.5'te katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1.5 Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5	82	17,2
6-10	94	19,7
11-15	142	29,7
16-20	76	15,9
21 ve üzeri	84	17,6
Toplam	500	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29,7'sinin mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, %19,7'si 6-10 yıl arası, %17,6'sı 21 yıl ve üstü, %17,2'si 1-5 yıl arası, %15,9'u 16-20 yıl arası olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.6'da katılımcıların görev yaptığı kademeye göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.1.6 Araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi kademe görev yaptığına göre dağılımı

Kademe	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	246	50,8
Ortaokul	238	49,2
Toplam	500	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50,8'i ilkokul kademesinde görev yaptığı, %49,2'sinin ise ortaokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

4.2. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışlarına ve Değişken Ayrımı Yapılmaksızın Ölçek Maddelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu tablo 4.2.1'de belirtilerek aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 4.2.1 İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları	N	\bar{X}	ss
	500	3,33	,97

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları genel olarak “bazen (2.60 - 3.39)” düzeyinde olduğu görülmektedir (\bar{X} =3.33).

Buna göre ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarını tam olarak göstermedikleri ve bu konuda geliştirilmelerine gereksinim olduğu söylenebilir.

Değişken ayrımı yapılmaksızın İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları ölçek maddelerine verdiği cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2 Değişken Ayrımı Yapılmaksızın İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçek Maddelerine Verdiği Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	Ortalama	ss	Sonuç
Okul müdürümüz;			
1- Okulun temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle bütünleştirir.	3,54	1,04	Sık sık
2- Bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırır.	3,54	1,04	Sık sık
3- Hem yapı, hem de süreçte rol oynayan insan gücü ve fiziki kaynakları birbiriyle bütünleştirir.	3,55	1,01	Sık sık
4- Öğrenen örgütün gelecekteki resmini çizerek öğretmenlerin bu resmi paylaşımlarını sağlar.	3,30	2,04	Bazen
5- Öğretmenlerin zihinsel güçlerini harekete geçirir.	3,17	1,15	Bazen
6- Nasıl bir okul olmak istiyoruz sorusunu gündeme getirir.	3,47	2,13	Sık sık
7- Öğretmenlere gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirir.	2,86	1,23	Bazen
8- Öğretmenlere diğer okullara göre konumumuzun ne olduğunu gündeme getirir.	3,40	1,17	Sık sık
9- Bugünkü kuralları uygular, ama geleceğe yönelik olarak düşünür.	3,45	1,15	Sık sık
10- Herkesin kolektif olarak öğrendiği bir okul örgütünü tasarlar.	3,27	1,16	Bazen
11- Açık fikre sahiptir.	3,73	1,16	Sık sık
12- İkna gücüne sahiptir.	3,55	1,15	Sık sık
13- Daha çok öğrenmeye açıktır.	3,54	1,15	Sık sık
14- Öğretmenlere "gerçekten arzuladığımız sonuçları oluşturmak için öğrenmemiz gereken her şeyi birlikte öğrenebiliriz" güveni verir.	3,38	1,17	Bazen
15- İletişim becerilerini geliştirme konusunda ustadır.	3,40	1,20	Sık sık

16- Değerlerle kişisel davranışlarını uyumlaştırmada oldukça ustadır.	3,44	1,16	Sık sık
17- Yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olup, öğretmenlerini sürekli olarak geliştirir.	3,20	1,21	Bazen
18- Bireysel açıdan kendisini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu duyar.	3,39	1,17	Bazen
19- Bürokratik kurallardan çok, öğretmenlerin kişiliğine önem vererek, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırır.	3,37	1,24	Bazen
20- "Her şeyi en iyi ben bilirim" görüşüne sahip olmayıp, öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyar.	3,46	1,23	Sık sık
21- Öğrenme ve öğretme sürecinde kritik bir faktör olan öğretmenlerin moralini yükseltmek için çaba gösterir.	3,39	1,17	Bazen
22- Öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni bir birinden ayırt ederek bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında bir öğrenme rekabeti oluşturur.	2,81	1,28	Bazen
23- Herkes için öğrenmeye destek olması ile öğretmendir.	3,26	1,14	Bazen
24- Öğretmenlerin systemic (bir eğitim sistemindeki bütün okulların sistemdeki zorluklarını çözebilmek için top yekun olarak geliştirmesine yönelik çabaların tümü) düşünce geliştirmesini sağlar.	3,22	1,13	Bazen
25- Öğretmenlik rolünü oynayarak, öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye başlar.	3,18	1,16	Bazen
26- Yeni bilgi ve becerileri öğrenip, bunu öğretmenlere öğretir.	3,11	1,20	Bazen
27- Zaman zaman öğretmenlerin derslerine girip onları denetlemeye çalışır.	3,06	1,16	Bazen
28- Hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretmenlik yapmaktadır.	3,05	1,23	Bazen
29- Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir iletişim kurar.	3,53	1,16	Sık sık
30- Bilgiyi öğretmenle paylaşarak, bilginin gücünden daha çok yararlanır.	3,44	2,05	Sık sık
31- Eğitimle ilgili gündemi izleyerek, eğitim alanında meydana gelen yenilikleri öğrenir.	3,41	1,18	Sık sık
32- Öğretmenleri yetiştirerek onları etkilemeye çalışır.	3,09	1,23	Bazen
33- Birinci derecede öğrenme sorumluluğunu kendi kişiliğinde taşır ve öğretmenlerinin yetişmesinde kendisini sorumlu his eder.	3,23	1,23	Bazen
34- Sürekli olarak kendisini geliştirme sorumluluğu duymaktadır.	3,39	1,17	Bazen
35- Öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarır.	3,25	1,12	Bazen

36- Öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir.	3,24	1,11	Bazen
37- Karmaşıklığı anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir.	3,34	1,13	Bazen
38- Öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendiren bir liderdir.	3,24	1,24	Bazen
39- Kendi kendini yetiştirme sorumluluğuna sahiptir.	3,51	1,11	Sık sık
40- Öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olur.	3,27	1,20	Bazen
41- Öğretmenlerin önünde yürüyerek, öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tutar.	3,24	1,21	Bazen
42- Çevreyle çok iyi iletişim kurarak, yerel kaynaklardan yararlanıp, öğrenen okulu güçlendirmesine çaba gösterir.	3,43	1,19	Sık sık
43- Sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek zorunda olduğunu ifade eder.	3,41	1,16	Sık sık
44- Kendi öğrenmesinden olduğu kadar, öğretmenlerin öğrenmesinde de sorumludur.	3,31	1,19	Bazen
45- Bireysel öğrenmeyi örgütsel (kurumsal) öğrenmeye dönüştürür.	3,20	1,15	Bazen
46- Öğretmen grubunun öğrenme kapasitesini geliştirir.	3,21	2,61	Bazen
47- "Lider yetiştirilir" varsayımını kabul eder.	3,20	1,21	Bazen
48- Okuldaki kalite ve verimliliği, bütün okul personelini örgütsel öğrenmeye güdüleyerek gerçekleştirir.	3,27	1,25	Bazen
49- Örgütsel kültürü ve paylaşılan vizyonu, öğrenme yönelimli olarak geliştirir.	3,29	1,16	Bazen
50- Öğrenci başarısının artmasına önem verir.	3,77	1,20	Sık sık

Tablo 4.2.2'ye bakıldığında; 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 20, 29, 30, 31, 39, 42, 43 ve 50. Maddeler "sık sık" düzeyinde çıkmıştır. Kalan diğer maddelerin tamamı ise "bazen" düzeyinde çıkmıştır. Buradan anlaşılacağı gibi genel anlamda olumsuz bir görüş pek fazla söz konusu değildir. Genel olarak toplam değerlerde de sık sık düzeyine çok yakın bazen düzeyinin çıkması da (Tablo 4.2.1) öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri söylenebilir.

Özellikle ortalama olarak en yüksek değere sahip olan 50., 11. ve 12. Maddeler yöneticilerin öğrenen liderlikle ilgili daha çok hangi yönlerinin ön plana çıktığıyla ilgili fikir vermektedir. "Öğrenci başarısının artmasına önem verir." , "Açık fikre sahiptir." ve "İkna gücüne sahiptir", maddelerinin yüksek olması öğretmenler tarafından yöneticilerin açık fikirli

oldukları, ikna gücüne sahip ve öğrenci başarısına önem verdikleri yönünde daha güçlü görüş bildirdikleri söylenebilir.

Ortalaması en düşük çıkan 7., 22. ve 28. maddelerinde ise öğretmenlerin yöneticilere yönelik; planlama, öğrenmeye yöneltecek bir rekabet ortamı oluşturma ve öğrenci ve öğretmenlere öğretmenlik yapma konularında daha olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir.

4.3. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Belirlenen Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, branşlarına, öğrenim durumlarına, kıdemlerine ve görev yaptıkları kademeye göre elde edilen bulgular aşağıda değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4.3.1. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1 : İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	227	252,55	57328,00	28932,00	,42
Erkek	266	242,27	64443,00		
Toplam	493				

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*cinsiyet*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=28932,00; p>.05). Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadınların ortalamasının daha yüksek olduğu, dolayısıyla kadınların erkeklere göre yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.3.2. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2: İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evli	352				
Bekar	98	226,57	79752,50	16871,50	,74
Toplam	450	221,66	21722,50		

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*medeni durum*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (U=16871,50; p>.05). Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate

alındığında, evlilerin ortalamasının daha yüksek olduğu, dolayısıyla evlilerin bekarlara göre yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.3.3. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*branş*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.3.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.3: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Matematik	36	218,60			
Türkçe	51	205,52			
Fen ve teknoloji	29	222,60			
Sosyal bilgiler	32	246,28			
Sınıf öğretmeni	198	246,62	7	13,028	,071
Yabancı dil	40	235,81			
Etkinlik Dersleri	34	266,21			
Diğer	69	287,01			
Toplam	489				

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*branş*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan çözümlemede, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=13,02$; $p>.05$). Bununla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçe öğretmenlerinin ortalamasının daha düşük olduğu, dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin diğer branşlara göre yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

4.3.4. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*öğrenim durumu*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.3.4’te verilmiştir.

Tablo4.3.4: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğrenim durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Ön lisans	32	247,88			
Lisans	432	248,25			
Lisansüstü	26	196,90	2	3,235	.198
Toplam	490				

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*öğrenim durumu*” değişkenine göre farklılaşıp

farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=3,23$; $p>.05$). Anlamlı fark çıkmamakla birlikte kendi aralarındaki sıra ortalamaları incelendiğinde lisansüstü öğrenim görenlerin diğerlerine nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum bize lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin algılarına göre kendi yöneticilerinin öğren liderlik davranışlarını diğerlerine göre daha az yeterli gördükleri şeklinde açıklanabilir. Bu da bize öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasıyla yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin beklentilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir

4.4.1. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*kıdem*” değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.3.5’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5: İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p
1-5 yıl	82	264,73			
6-10 yıl	94	244,03			
11-15 yıl	142	237,90	4	5,87	,21
16-20 yıl	76	238,57			
21 ve üstü yıl	84	213,35			
Toplam	478				

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*kıdem*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=5,87$; $p>.05$). Anlamlı fark çıkmamakla birlikte sıra ortalamaları dikkate alındığında, genel anlamda kıdem ile ortalamalar ters orantılı bir görünüm sergilemektedir. Yani kıdem yükseldikçe puanların düştüğü görülmektedir. Kıdemi 1-5 olanların sıra ortalamasının daha yüksek olduğu, dolayısıyla 1-5 kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdekilerine göre yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.3.6. İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Yöneticilerin Öğrenen Liderlik Davranışları Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kademeye Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*görev yaptıkları kademe*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin alt amaca ulaşmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4.3.6’da verilmiştir.

Tablo4.3.6: İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kademe	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İlkokul	246				
Ortaokul	238	261,24	64266,00	24663,00	,00
Toplam	484	223,13	53104,00		

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışları öğretmenlerin “*görev yaptıkları kademe*” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarında, öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=24663,00$; $p<.05$).

Buna göre öğretmenlerin sıra ortalamalarına bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin puanının daha yüksek olduğu görülmektedir (İlkokul $\bar{X}=261,24$; Ortaokul $\bar{X}=223,13$). Bu duruma göre ilkokul öğretmenlerinin, yöneticilerin öğretilen liderlik davranışlarına sahip olduklarına yönelik daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Bu durum ilkokuldaki öğretmenlerin sürekli muhatap oldukları öğrencilerin yaş grubunun ortaokul öğretmenlerine göre daha küçük olmasıyla açıklanabilir. Yani daha küçük yaş grubuyla ilgilenen öğretmenlerin, çocukların beklentileri ve taleplerine paralel olarak zamanla yöneticilerden beklentilerinin aynı oranda düşmesiyle açıklanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların yorumları ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmıştır. Daha sonra, sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada, ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin Öğrenen liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, öğrenim durumu, ve kıdemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, çalıştıkları kademeye göre ise anlamlı bir fark olduğutek boyuttan oluşan bir ölçme aracıyla saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler bulgular kısmında çözümlenmiştir. Bu kısımda, bulgulardan hareketle araştırmanın alt amaçlarına ilişkin ve maddelerin aldığı ortalama değerlere göre sonuçlar çıkarılarak tartışılmıştır.

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticileri öğrenen liderlik davranışlarını genel anlamda sık sık düzeyine çok yakın bir ortalama ile “bazen” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Buna göre ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarını tam olarak göstermemekle beraber bu davranışları “bazen” düzeyinde gösterdikleri söylenebilir.

2. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik algılarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

3. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir. Bu durum bize öğretmenlerinin medeni durumlarının, yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını algılamalarında, farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum öğrenen liderlik davranışlarında herhangi bir branş eğitimi altında görev yapmaksızın bu durumun etkili olarak yapılabileceği şeklinde açıklanabilir.

5. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarında öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak etkili olmadığı sonucu çıksa da kendi aralarındaki ortalamalar incelendiğinde lisansüstü öğrenim görenlerin ön lisans ve lisans mezunu olanlara nazaran daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum bize lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin algılarına göre kendi yöneticilerinin öğren liderlik davranışlarını ön lisans ve lisans mezunu olanlara göre daha az yeterli gördükleri şeklinde açıklanabilir.

6. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak burada Dağlı (2010)'nın "Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları" çalışmasında 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin alguları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Dağlı (2010)'nın bu araştırma bulguları, genellikle daha az kıdemli öğretmenlerin, müdürlerinden öğrenen liderlik konusunda daha fazla beklentilerinin olduğu yorumlanmaktadır. Bu iki araştırmanın sonucu; öğretmenlerin kıdemleri, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde ilkokul ve ortaokul ile lisede çalışanlar arasında bir farklılığın var olduğu olarak yorumlanabilir.

7. Öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sıra ortalamalarına bakıldığında ilkokul öğretmenlerinin puanının ortaokul öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, kendi yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını ortaokulda görevli öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

8. Değişken ayrımı yapılmaksızın İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucu çıkmıştır. Buradan anlaşılacağı gibi genel anlamda olumsuz bir görüş pek fazla söz konusu değildir. Genel olarak toplam değerlerde de sık sık düzeyine çok yakın bazen düzeyinin çıkması da (Tablo 4.1) öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik olumlu görüşler ifade ettikleri söylenebilir.

9. Ortalama olarak en yüksek değere sahip olan 50., 11. ve 12. Maddeler yöneticilerin öğrenen liderlikle ilgili daha çok hangi yönlerinin ön plana çıktığıyla ilgili fikir vermektedir. "Öğrenci başarısının artmasına önem verir.", "Açık fikre sahiptir." ve "İkna gücüne sahiptir", maddelerinin yüksek olması öğretmenler tarafından yöneticilerin açık fikirli oldukları, ikna gücüne sahip ve öğrenci başarısına önem verdikleri yönünde daha güçlü görüş bildirdikleri söylenebilir.

Ortalaması en düşük çıkan 22., 7. ve 28. maddelerinde ise öğretmenlerin yöneticilere yönelik; öğrenmeye yöneltecek bir rekabet ortamı oluşturma, planlama ve öğrenci ve öğretmenlere öğretmenlik yapma konularında daha olumsuz görüş bildirdikleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu alt başlık altında, çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak geliştirilen öneriler; uygulamacılara ve araştırmacılara olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışları genel anlamda “bazen” düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmış olup bunun “hemen hemen her zaman” düzeyine ulaşması için Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticilerine yönelik hizmet içi kurslar düzenlemesi ve bu amaca ulaşılması için çeşitli ödül sistemi oluşturulmalıdır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı, İlkokul ve ortaokullara yönetici seçerken, yönettikleri personelin bir üst konumu olmaları sebebiyle yöneticilere lisansüstü eğitim görmüş olma şartı getirilmelidir.

3. Okullar kendi bünyelerinde öğrenmeyi artıran bir okul kültürü oluşturmalıdır. Öğrenen lider öğrenen örgütü oluşturarak paydaşlarla sistemli bir yapı oluşturmalıdır.

4. Okulda öğrenmenin önündeki engeller tespit edilerek bu engelleri ortadan kaldıracı çözüm yolları üretilmelidir. Bunun yanında engelleri önceden tespit etmeye çalışarak önlemeye dayalı bir çalışma sistemi oluşturulmalıdır.

5. Milli Eğitim Bakanlığı, yönetici ve öğretmenleri öğrenme becerilerine ilişkin seminer, kongre, sempozyum ve panellere katılmalarını teşvik etmelidir.

6. Okul yöneticileri, gelenekçi yönetim tarzından sıyrılıp modern yönetim tarzıyla okulu yönetmelidir.

7. Bulgulardan hareketle öğrenmeye yöneltecek bir rekabet ortamı oluşturma konusunda olumsuz görüş ortaya çıktığı için okul müdürü, öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni bir birinden ayırt ederek bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında bir öğrenme rekabeti oluşturmalıdır.

8. Okul paydaşlarının öğrenmesini teşvik edici gazete, dergi, kitap ve iletişim araçlarını okulla buluşturmalıdır.

9. Bir yöneticinin öğrenen okul oluşturabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik etmesi sosyal bir ortam hazırlaması gerekmektedir. Bu konuda da en belirleyici faktör olan okul yöneticisinin öncelikle kendileri öğrenen lider olmalıdır.

10. Çevreyle çok iyi iletişim kurarak, yerel kaynaklardan yararlanıp, öğrenen okulu güçlendirmesine çaba göstermelidir.

11. Okulların eğitim kalitesini artırarak belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için etkili bir örgütsel iletişim kurmaları gerekmektedir. Okulun tüm personelleri okulda öğrenme sarmalını geliştirip kendini bu sarmalın bir paydaşı olarak görmeleri gerekmektedir. Yönetici ve öğretmenler okulda sorumluluklarının bilincinde olup, ona göre hareket etmelidirler.

12. Okul müdürü öğretmenlerine model olması sebebiyle öğrenen lider olma davranışını her fırsatta açıkça göstermelidir.

13. Çalışanlarla bir araya gelindiğinde problemler değil, çözümler daha çok konuşulmalı; her türlü eleştiriyi önyargısız bir şekilde değerlendirmeli ve problemin asıl kaynağına odaklanmalıdır.

14. Araştırma sonucunda öğretmenler, “Yöneticilergelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirir.” maddesini olumsuz değerlendirmesi yöneticilerin gelecekle ilgili stratejik hedefler belirlemediğini göstermektedir. Bu sebeple okul müdürleri okulun gelecekteki stratejik hedeflerini belirleyerek paydaşlarıyla paylaşmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğrenen lider olma çabasında Milli Eğitim Bakanlığının rolünün neler olduğu araştırılabilir.

2. Kamu ve Özel okullardaki yöneticilerin öğrenen liderlik davranışları arasındaki farklılıklar araştırılabilir.

3. Okul yöneticilerini öğrenen lider olma davranışları önündeki engeller araştırılabilir.

4. Bu araştırma Diyarbakır il merkezine bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda yapılmıştır. Öğrenen Lider ile ilgili araştırmaların diğer illerde ve bütün eğitim-öğretim kademelerinde de yapılması öğrenen lider yaklaşımına iyi bir bakış açısı sağlayabilir.

EKLER**Ek-1. Asıl Anketin Uygulandığı Okullar ve Öğretmen Sayısı.**

İLÇE	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
YENİŞEHİR	ALİ EMİRİ ORTAOKULU	18
YENİŞEHİR	HASANPAŞA ORTAOKULU	19
YENİŞEHİR	İNÖNÜ ORTAOKULU	19
YENİŞEHİR	MEHMET AKİF ERSOY ORTAOKULU	19
YENİŞEHİR	MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU	22
YENİŞEHİR	ŞAİR SİRRİ HANİM ORTAOKULU	20
YENİŞEHİR	ŞEHİT ALBAY GÜNER EKİCİ İMAM HATİP ORTAOKULU	25
YENİŞEHİR	24 KASIM İLKOKULU	22
YENİŞEHİR	TOPLUKONUT ORTAOKULU	23
YENİŞEHİR	GAZİ ORTAOKULU	15
YENİŞEHİR	HÜLYA TUGAY ORTAOKULU	20
YENİŞEHİR	MEHMETCİK İLKOKULU	22
YENİŞEHİR	ŞAİR CAHİT SITKI TARANCI İLKOKULU	14
YENİŞEHİR	ŞEHİT BAHTİYAR ER İMAMHATİP ORTAOKULU	17
YENİŞEHİR	ŞEHİT ÖĞRETMEN NURİYE AK ORTAOKULU	22
YENİŞEHİR	ŞEHİTLİK İLKOKULU	24
YENİŞEHİR	TURGUT ÖZAL İLKOKULU	22
YENİŞEHİR	YENİŞEHİR İLKOKULU	27
YENİŞEHİR	100 YIL İLKOKULU	24
YENİŞEHİR	5 NİSAN İLKOKULU	19
YENİŞEHİR	YOLALTI İLKOKULU	31
YENİŞEHİR	MEHMET FEVZİ DURUCAN İLKOKULU	16
YENİŞEHİR	ÖĞRETMEN MEHMET SABRİ GÜZEL	25
YENİŞEHİR	FERİT KÖŞKÜ İLKOKULU	15

Ek-2 :Öğrenen Lider Ölçeği (ÖLÖ)

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEK LİDERLİK DAVRANIŞLARI ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin algılarına göre kendi okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını ortaya çıkartmaktır. Anket soruları iki bölüme ayrılmıştır.

I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular, **II. Bölümde** ise, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarının tespitine yönelik sorular yer almaktadır. Anketler ile toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak hiçbir kuruma ya da kişiye verilmeyecektir. Araştırmaya yapacağınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yıldırım BARUT
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
(Yenişehir İlkokulu Md.Yrd.)

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama : Bu bölümde soruları yanıtlarken sizin durumunuza uyan seçeneği önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz.

I. Öğrenim Durumunuz:

1. () Ön Lisans
2. () Lisans
3. () Yüksek Lisans
4. () Doktora

II. Alanınız:

- () Matematik Öğretmeni
- () Türkçe Öğretmeni
- () Fen ve Teknoloji Öğretmeni
- () Sosyal Bilimler Öğretmeni
- () Sınıf Öğretmeni
- () Yabancı Diller Öğretmeni
- () Güzel Sanatlar Öğretmeni
- () Beden Eğitimi
- () Diğer (Lütfen yazınız.....)

III. Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

IV. Medeni Durumunuz:

1. () Evli
2. () Bekar

V. Mesleki Kıdeminiz:

1. () 1 - 5 yıl
2. () 6 - 10 yıl
3. () 11 - 15 yıl
4. () 16 - 20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

VI. Okulunuzun Durumu

1. () İlkokul
2. () Ortaokul

BÖLÜM II

Bu bölümde "Okul Müdürünüzün" aşağıda ifade edilen durumlara ne ölçüde sahip olduğunu, verilen derecelendirme ölçeğine göre işaretlemeniz istenmektedir. Cümlelerdeki yargılara katılma düzeyinizi, (X) işareti koyarak belirtiniz. Her ifade için bir seçenek işaretlemeyi unutmayınız. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen hemen her zaman
1	Okul müdürümüz; Okulun temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle bütünleştirir.					
2	Bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırır.					
3	Hem yapı, hem de süreçte rol oynayan insan gücü ve fiziki kaynakları birbiriyle bütünleştirir.					
4	Öğrenen örgütün gelecekteki resmini çizerek öğretmenlerin bu resmi paylaşmalarını sağlar.					
5	Öğretmenlerin zihinsel güçlerini harekete geçirir.					
6	Nasıl bir okul olmak istiyoruz sorusunu gündeme getirir.					
7	Öğretmenlere gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirir.					
8	Öğretmenlere diğer okullara göre konumuzun ne olduğunu gündeme getirir.					
9	Bugünkü kuralları uygular, ama geleceğe yönelik olarak düşündür.					
10	Herkesin kolektif olarak öğrendiği bir okul örgütünü tasarlar.					
11	Açık fikre sahiptir.					
12	İkna gücüne sahiptir.					
13	Daha çok öğrenmeye açıktır.					
14	Öğretmenlere "gerçekten arzuladığımız sonuçları oluşturmak için öğrenmemiz gereken her şeyi birlikte öğrenebiliriz" güveni verir.					
15	İletişim becerilerini geliştirme konusunda uzmandır.					
16	Değerlerle kişisel davranışlarını uyumlaştırmada oldukça uzmandır.					
17	Yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olup, öğretmenlerini sürekli olarak geliştirir.					
18	Bireysel açıdan kendisini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu duyar.					
19	Bürokratik kurallardan çok, öğretmenlerin kişiliğine önem vererek, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırır.					
20	"Her şeyi en iyi ben bilirim" görüşüne sahip olmayıp, öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyar.					

	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Bazen	Sık sık	Hemen hemen her zaman
21	Öğrenme ve öğretme sürecinde kritik bir faktör olan öğretmenlerin moralini yükseltmek için çaba gösterir.					
22	Öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni bir birinden ayırarak bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında bir öğrenme rekabeti oluşturur.					
23	Herkes için öğrenmeye destek olması ile öğretmendir.					
24	Öğretmenlerin systemic (bir eğitim sistemindeki bütün okulların sistemdeki zorluklarını çözebilmek için top yekun olarak gelişmesine yönelik çabaların tümü) düşünce geliştirmesini sağlar.					
25	Öğretmenlik rolünü oynayarak, öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye başlar.					
26	Yeni bilgi ve becerileri öğrenip, bunu öğretmenlere öğretir.					
27	Zaman zaman öğretmenlerin derslerine girip onları denetlemeye çalışır.					
28	Hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretmenlik yapmaktadır.					
29	Öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir iletişim kurar.					
30	Bilgiyi öğretmenle paylaşarak, bilginin gücünden daha çok yararlanır.					
31	Eğitimle ilgili gündemi izleyerek, eğitim alanında meydana gelen yenilikleri öğrenir.					
32	Öğretmenleri yetiştirerek onları etkilemeye çalışır.					
33	Birinci derecede öğrenme sorumluluğunu kendi kişiliğinde taşır ve öğretmenlerinin yetişmesinde kendisini sorumlu his eder.					
34	Sürekli olarak kendisini geliştirme sorumluluğu duymaktadır.					
35	Öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarır.					
36	Öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir.					
37	Karmaşıklığı anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir.					
38	Öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirir bir liderdir.					
39	Kendi kendini yetiştirme sorumluluğuna sahiptir.					
40	Öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olur.					
41	Öğretmenlerin önünde yürüterek, öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tutar.					
42	Çevreyle çok iyi iletişim kurarak, yerel kaynaklardan yararlanıp, öğrenen okulu güçlendirmesine çaba gösterir.					
43	Sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek zorunda olduğunu ifade eder.					
44	Kendi öğrenmesinden olduğu kadar, öğretmenlerin öğrenmesinde de sorumludur.					
45	Bireysel öğrenmeyi örgütsel (kurumsal) öğrenmeye dönüştürür.					
46	Öğretmen grubunun öğrenme kapasitesini geliştirir.					
47	"Lider yetiştirilir" varsayımını kabul eder.					
48	Okuldaki kalite ve verimliliği, bütün okul personelinin örgütsel öğrenmeye güdüleyerek gerçekleştirir.					
49	Örgütsel kültürü ve paylaşılan vizyonu, öğrenme yönelimli olarak geliştirir.					
50	Öğrenci başarısının artmasına önem verir.					

Ek-3. Anket Uygulama İzin Belgesi



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/604.01.02/1351989
Konu: Anket Uygulaması

13/06/2013

Sayın: Yıldırım BARUT
Peyas Mah.473. Sk. Mızrak 15 Sit. No: 9
KAYAPINAR/DİYARBAKIR

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yıldırım BARUT'un, "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Kendi Okul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışları" konulu tez önerisi ile ilgili olarak geliştirdiği anket çalışması Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz tarafından incelenmiş olup, Diyarbakır İli Yenişehir ilçesine bağlı İlkokul ve Ortaokul kurumlarında uygulanacak anket çalışmasının eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Süleyman İLGE
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

EKLERİ:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu
- 2-Onaylı Anket Formu (3 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9a5b-efa4-3947-bb81-c451 kodu ile yapılabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü -Eski Eğitim Fakültesi
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KONAN-V.H.K.İ
Tel: (0 412) 226 58 50
Faks: (0 412) 226 58 28

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yıldırım BARUT
Kurum / Üniversitesi	Hasan Kalyoncu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Diyarbakır İli Yenişehir ilçesine bağlı İlkokul ve Ortaokul kurumlarına yönelik
Araştırma Konusu	"İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Kendi Okul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışları"
Kurum / Üniversitesi onayı	Var
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Müdürlüğümüz anket araştırma ve değerlendirme komisyonu tarafından yapılan incelemede "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Kendi Okul Yöneticilerinin Öğrenen Liderlik Davranışları" Diyarbakır İli Yenişehir ilçesine bağlı İlkokul ve Ortaokul kurumlarına Yönelik uygulanacak anket çalışmasının komisyonumuzca sakınca olmadığına dair oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
.....
.....

KOMİSYON 12.06.2013

Komisyon Başkanı

Mehmet AKIN

Üye

Cihat ÖZCENGİZ

Üye

Ali KONAN

KAYNAKÇA

- Acar, P. (2013). Örgütsel Öğrenme, Vatandaşlık ve Adalet. *Örgütsel Davranış*, Kirel, A.Ç. ve Ağlargoöz, O. (Ed.). Birinci Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir. Ss.204
- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*.Ankara:PEGEM Yayınları
- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Z. Kaya (Ed.).*Sınıf Yönetimi ile ilgili Genel Olgular*, (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi
- Akar, A.C. (2010). *Ruhsal Liderlik Ve Ruhsal Liderliğin Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği Hakkında Teorik Bir Çalışma*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Akbaba, A. ve Erenler, E. (2008). Otel İşletmelerinde Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri ve İşletme Performansı İlişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36
- Akkoç, H. (2008). “Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 140-150.
- Akyüz, M.Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119
- Alıç, M. (1987). Yönetim ve Liderlik. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 141-149
- Alkan, O. (2006). *Lider Ve Vizyon İlişkisi Açısından Dönüştürücü Liderlik Ve Uygulamadan Bir Örnek*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Atak, M. (2011). Örgütsel Bilginin Yönetimi ve Öğrenen Organizasyon Yazınındaki Yeri. “İŞ GÜÇ” Endüstri ilişkileri ve İnsan kaynakları, 13 (2), 155-176.
- Ayden, C. Düşükcan, M. (2002). Örgütsel Öğrenme Kavramı Ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü Ve Liderliğin Rolü,*Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,(4), 121-140
- Aydın M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatiboğlu Yayın Evi: Ankara
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayın Evi: Ankara
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen Örgütler ve Kamu Kurumları. *Sayıştay Dergisi* , 77-99.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram, Uygulama ve Araştırma*.Pegem Akademi Yayıncılık:Ankara

- Banoğlu, K., ve Peker, S.(2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* , 71-82.
- Basım, N., Şeşen, H. Ve Meydan, C.H. (2009). Öğrenen Örgüt Algısının Örgüt İçi Girişimcilğe Etkisi:Kamuda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*,64(3), 27-44
- Bilgin, A. (2013). Öğrenme Psikolojisi. Bilgin, L. ve Özdemir, A.A. (Ed.). *Davranış Bilimleri-II*, (ss. 95-114), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Bilgin, A. (2013). Öğrenme Psikolojisi. *Davranış Bilimleri II*, Bilgin, L. ve Özdemir, A.A.. (Ed.). Birinci Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir. Ss.204
- Bursalıoğlu, Z.(2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(22)*, 263-288
- Cebeci, S. (2010). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi 1(6)*, 61-80
- Çakır, R. ve Yükseltürk, E. (2010).Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi Ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi 18(2)*, 501-512
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi* , 116.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (4), 466-474
- Çelik, V. (2002). 21. Yüz Yıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. *Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler* (ss. 9). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çırpan, H. (1999).Lider mi, Yönetici mi ?.*Active Bankacılık ve Finans Dergisi*, (7),1-5
- Çil, H. (2012). Liderlik Teorilerine Göre Hz. Ömer'in Liderliği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,1(4), 198-215
- Dağlı, A. (2010) Genel Lise Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları.*Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*. C.9(31),73-87

- Deliveli, Ö. (2010). Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider öneticilik. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Isparta
- Demir, C., Yılmaz, M.K. ve Çevirgen A. (2010).Liderlik Yaklaşımları Ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi 2(1)*, 129-152
- Demir, M. (2006). “Öğrenen Örgüt Kültürünün Oluşturulması” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Deniz Harp Okulu Endüstri Mühendisliği ABD Deniz Bilimleri ve Mühendisliği Enstitüsü
- Demiray, Z. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Açısından Kendilerini Algılamaları İle Öğretmenlerin Yöneticiyi Algılamaları Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Dikerel, M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Drucker, P. F.(2003). *Geleceğin Toplumunda Yönetim*. (M. Zaman, Çev.) İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Eraslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)* 1-22
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertan, Z. (2000).*İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Fırat, N.Ş. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları, *Eğitim ve Bilim Dergisi 35(156)*, 71-83
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, H. (2011). *Etkin Liderlik Ve Takım Çalışması Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003) . İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 1(2)*, 137-161.
- Güler, M. (2008). *Emniyet Müdürlüklerinde Görevli Personelin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

- Güler, S. (2007). *Fiedler'in Lpc Ölçeği İle Lise Yöneticilerinin Liderlik Tiplerinin Belirlenmesi*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Gürkan, G.Ç. (2007). Öğrenen Örgütler: Yüksek Öğrenim Kurumlarının Öğrenen Örgüt Olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi* 5(2), 118-130
- İmanova, S. (2008). Eğitimde Yönetim Kalitesi. *Journal of Qafqaz University*. (24), 180-189
- Karahan, A., ; Yılmaz, H. (2010). Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi İlişkisi: Afyonkarahisar İlinde Bulunan Hastane Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5 (1), 148.
- Karasar, N.,(2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Yirmi Birinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. Morpa, İstanbul
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçemleri / Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), 31-35
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider ve Liderlik*. Okumuş Adam Yayıncılık, İstanbul
- Kılıç, T. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81
- Kış, A. (2009). *Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya
- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 75-98.
- Küçük, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Leblebici, D.N. (2008). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72
- Öğütçü, A. O. (2006). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarından Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Ve Bir Kamu Kurumunda Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya

- Öğütveren, Ö. (1998). *Öğrenen Örgütlerde Sürekli iyileştirme Modeli. Bir Yüksek Öğretim Uygulaması*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3410.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 163 - 178.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm-Yeni Değer ve Oluşumlar*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2010).*Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özden, Y. (2011).*Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özkalp, E. (2013). Örgütsel Davranışa giriş ve . Örgütsel Davranışa Giriş ve Yöntem. *Örgütsel Davranış*, Kirel, A.Ç. ve Ağlargoz, O. (Ed.). (Birinci Baskı). Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir. Ss.15
- Özmen, H.İ. (2009). *Liderlik Davranışını Etkileyen Toplumsal Normların Analizi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Isparta
- Öztaşkın, Ö.B. ve Küçükali, R. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İle Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi (193)* 145-164
- Özus, E. (2005). “M.E.B. Bağlı Konya İlindeki Mesleki Ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyonu 117 Algılamaları”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen Organizasyonlar ve Örgüt Kültürü Arasındaki Etkileşim ve Eczacıbaşı Yapı Gereçleri Vitra A.Ş. 'de Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Pınar, İ. (2006). Değişim Yönetimi Anlayışı Olarak Öğrenen Organizasyonlar. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 7(25), 29-42
- Quigley, M. E. (2003). Öğrenen Lider. *Executive Excellence* , 4(70)
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik yapıları Arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Saylı H. ve Tüfekci A. (2008). Başarılı Bir Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüştürücü Liderliğin Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (30), 193-210
- Senge, P.M. (1998). *Beşinci Disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Şahin, S. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Sitilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

- Şeşen, H. (2006). *Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütse Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, M. C. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (ss.98-99). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tadık, A. (2003). *Öğrenen okul liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Taşcı, D. ve Eroğlu, E. (2004). İşletmelerin Öğrenen Organizasyon Olma Yolundaki Çabalarının Türkiye'deki Görünümü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-108
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler . *Milli Eğitim Dergisi* (160)
- Töremen, F. ve Hozath, M. (2006). İlköğretim Okul Yöneticilerinin, İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi* (170), 202
- Töremen, F. ve Pekince, D. (2011). Örgütsel Öğrenmede Grup Dinamizmi: Öğrenen Takımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 389-406
- Urbanski, Adam & Mary Beth Nickolaou (2008). "Reflections on Teachers as Leaders". <http://blogs.ksbe.edu/kes-happenings/files/2008/02/reflections-on-teachers-as-leaders.pdf> (Erişim Tarihi :03.08.2013).
- Uslu, Y.D. (2011). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(22), 419-444
- Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Yalçın, B. ve Ay C. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36
- Yıldız, H. (2011). *Kamu Ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları (Balıkesir İli Örneği)*. Balıkesir Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, H. (2010), *Vizyon, Misyon, Kariyer Ve Daha Ötesi Stratejik Liderlik*, Kum Saati Yayınları 2. Baskı, İstanbul
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik*, Nobel Yayıncılık :Ankara