

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN PROGRAM LİDERLİĞİ
DAVRANIŞLARINI GÖSTERME DÜZEYLERİNİN
KOLEKTİF YETERLİK ALGISINA VE ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME DÜZEYİNE ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Zübeyde YARAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ, 2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Zübeyde Yaraş'ın hazırlamış olduğu İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Kolektif Yeterlik Algısına Ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

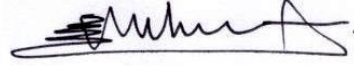
Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1: Doç.Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN



2: Doç Dr. Mehmet TURAN



3: Yrd Doç Dr. Muhammed TURHAN



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.



Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Zübeyde YARAŞ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Kolektif Yeterlik Algısına ve Örgütsel Öğrenme Düzeyine Etkisi

Zübeyde YARAŞ

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ-2013; Sayfa: XII+79

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Demiral (2009) tarafından geliştirilen “Program Liderliği Ölçeği”, Kurt (2009) tarafından Türkçe’ye çevirisi yapılmış “Kolektif Yeterlik Ölçeği” ve Yavaş (2012) tarafından geliştirilmiş “Örgütsel Öğrenme Ölçeği” dir. Araştırma Batman İli merkez ilçe sınırları içinde görev yapan 510 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, Bağımsız gruplar t- testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; okul büyüklüğüne göre (öğretmen sayısı) yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin, kolektif yeterlik algısının ve örgütsel öğrenme düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise, program liderliği, kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme

düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının öğretmenlerin Kolektif yeterlik algısının ve örgütsel öğrenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre gerek politika üretenele, gerek uygulayıcılara ve gerekse araştırmacılara öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, program liderliği, Kolektif yeterlik, örgütsel öğrenme

ABSTRACT

Master Thesis

The Effect of Demonstration Level of Program Leadership Behaviors Among Elementary School Administrators on Collective Efficacy Perception and Organizational Learning

Zübeyde YARAŞ

Firat University

The Institute of Education Sciences

Department of Education, Administration, Supervision, Planning and Economy

Elazığ-2013; Page: XII+79

The overall objective of this thesis is to determine the effect of demonstration level of program leadership behaviors among elementary school administrators on perceptions of collective efficacy and organizational learning. Three instruments were used for this purpose and as a means of data collection in research. These are, respectively, the "Program Leadership Questionnaire" developed by Demiral (2009), the "Collective Efficacy Scale" by Kurt (2009) as in its Turkish translation, the "Organizational Learning Scale" developed by Yavaş (2012). The research has been conducted among 510 classroom teachers who work within the boundaries of the central district of Batman Province. The data has been analyzed by using analysis techniques such as percentage, frequency, , arithmetic mean, independent samples t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Correlation analysis and multiple regression Analysis.

As a result of this study, it has been identified that the demonstration level of program leadership behaviors among elementary school administrators on perceptions of collective efficacy and organizational learning significantly differentiated according to the size of schools (number of teachers). Moreover, according to Gender Variable, it has been found that program leadership, perception of collective efficacy, views about the level of organizational learning have not been significantly differentiated. According

to the results of the correlation analysis, it has been concluded that there is a statistical significant relationship between program leadership behaviors of elementary school administrators and teachers' perception of collective efficacy as well as the level of organizational learning for the teachers. Additionally, it has been identified that the program leadership behaviors of elementary school administrators is a significant predictor of teachers' perception of collective efficacy and the level of organizational learning for the teachers. Based on the findings of this thesis, relevant recommendations have been made for the policy makers, as well as researchers and practitioners in this field.

Keywords: Leadership, Program leadership, Collective efficacy, Organizational learning

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	I
BEYANNAME	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
TABLolar LİSTESİ	XI
ÖN SÖZ	XII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
II. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Eğitim Yönetimi ve Liderlik.....	5
2.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar	8
2.3. Okul Yönetimi ve Liderlik	9
2.4. Program Liderliği.....	12
2.4.1. Eğitim Programı	12
2.4.2. Okul Müdürlerinin Program Liderliği	12
2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliği.....	17
2.6. Örgütsel Öğrenme	22
2.6.1. Öğrenme.....	22
2.6.1.1. Öğrenmenin Türleri.....	23
2.6.2. Okullarda Örgütsel Öğrenme	26
2.6.3. Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri.....	30

2.7. Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışları İle Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki.....	32
2.8. İlgili Araştırmalar.....	34
2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	34
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	43
III. YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	43
3.3. Ölçme Araçları.....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	48
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	48
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	48
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı...48	
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı.....	49
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Araştırma Kapsamındaki Okulların Öğretmen Sayısı Ortalamaları.....	50
4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	50
4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	51
4.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Algıları.....	51
4.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Görüşleri.....	52
4.2.4. Öğretmenlerin Program Liderliği, Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni açısından Karşılaştırılması.....	52
4.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Program Liderliği, Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	54

4.2.6. Yöneticilerin Program Liderliği Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri ile Kolektif Yeterlik Algısı ve Örgütsel Öğrenme Düzeyi Arasındaki İlişki.....	55
4.2.7. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi.....	57
4.2.8. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi	58
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	61
5.2. Öneriler.....	65
5.3. Araştırmacılara Öneriler.....	67
KAYNAKLAR	68
EKLER.....	74
Ek 1. Anket İzinleri.....	74
Ek 2. Tez Ölçeği	76
ÖZGEÇMİŞ.....	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki.....	8
Şekil 2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar.....	9
Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Odağı	14
Şekil 4. Okul Yöneticilerinin Program Odağı	15
Şekil 5. Goddard, Hoy ve Woolfolk tarafından oluşturulan Kolektif Yeterlik Modeli ..	21
Şekil 6. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler	30

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örgütsel Öğrenme Tanımları.....	25
Tablo 2. Örgütsel Öğrenme Sistemi	31
Tablo 3. Program Liderliği Davranış Boyutlarının ve Aracın Genel Alfa Değerleri.....	45
Tablo 4. Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına Göre Dağılımı.....	46
Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları.....	47
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	48
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı	49
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Araştırma Kapsamındaki Okulların Öğretmen Sayısı Ortalamaları.....	50
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	51
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kolektif Yeterliğe İlişkin Görüşleri	52
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	52
Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine, Kolektif Yeterliğe Ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	53
Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine, Kolektif Yeterliğe Ve Örgütsel Öğrenmeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
Tablo 14. Demografik Değişkenler, Program Liderliği, Kolektif Yeterlik Algısı ve Örgütsel Öğrenme Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi	55
Tablo 15. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi	57
Tablo 16. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi.....	59

ÖN SÖZ

Liderlik özellikleri ve yöneticilik yeterlikleri örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında, ilerlemelerinde çok ekili bir yere sahiptir. Geleceğimizin temellerini oluşturan eğitim kurumları için yöneticilik ve liderlik daha da önem teşkil etmektedir.

Günümüz dünyasında hızlı bir şekilde değişimin olduğu ve beraberinde dönüşümü sağlamanın gerekli olduğu şüphesizdir. Bu dönüşümün gerekleri olarak eğitim örgütleri de sürekli bir yapılanma içine girmekte, yenileşme gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu gereklilikler doğrultusunda ülkemizdeki eğitim programları en son gelişmeleri takip ederek değişime uğramaktadır. Nitekim son 10 yıl içinde eğitim programlarımızın çok kez değiştirildiğini görmek mümkündür.

Eğitim programlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaşmasında programı iyi yönetebilecek, yönlendirebilecek, eş güdümü sağlayabilecek etkili yönetici olabilen ve liderlik davranışlarını sergileyebilen yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde, etkili bir yönetim süreci geçirilmesini sağlayan okul yöneticileri öğretmenlerin gelişimini sağlayacak, yeterlik inançlarını arttıracaktır. Dolayısıyla böyle bir yönetim süreci içinde okul yöneticilerinin rolleri kilit konumdadır. Bu nedenle bu çalışmada da ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeylerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

Çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, yönlendirici olan başta çok değerli danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN' a, lisans eğitimimden bugüne kadar desteğini esirgemeyen, çalışmalarımda yol gösterici olan Sayın Doç. Dr. Mehmet TURAN' a ve emeği geçmiş tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan, çalışmalarım boyunca her zaman desteğini hissettiğim ve çalışma disipliniyle her zaman kendime örnek aldığım babam Mehmet YARAŞ'a, annem Aynur YARAŞ' a ve yoğun çalışma sürecim içinde sabırla anlayış gösteren kardeşlerim Emre ve Serkan YARAŞ' a sonsuz teşekkür ederim.

Zübeyde YARAŞ
2013, Elazığ

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde, ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini inceleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz koşullarında her alanda hızlı bir değişme yaşanmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için her kurum değişimin gereklerini yerine getirmektedir. Toplumların gelişmesinde çok önemli bir yeri olan eğitim kurumlarının da bu değişimleri takip edebilmek için dönüşüm yapmakta olduğu görülmektedir.

Eğitim insanlık tarihi kadar eskidir. Daha önce informal ortamlarda gelişen eğitim olgusu insanın yerleşik hayata geçmesiyle biçimsel bir yapıya dönüşmüştür. Bu biçimsel yapının adı okuldur. Okullarda planlı ve programlı bir şekilde öğrencinin davranışlarının değiştirilmesine yönelik faaliyetler yürütülmektedir (Yörük ve Akdağ, 2010, s. 66). Toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullar önemli bir yere sahiptir. Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynak amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır (Aksoy, 2006, s. 1). Eğitim de toplumların gelişmesinde önemli süreci oluşturmaktadır.

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur. Okulun bütün üst sistemleri, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar, okulun işlerini yerine getirmesine yol gösterici ve destek rolünü üstlenmektedir. Bu açıdan, eğitim sisteminde okul, önemli bir alt sistemdir ve okulun başarısı da eğitim sisteminin başarısı demektir (Gökyer, 2010, s. 115).

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. (Aksoy ve Işık, 2008, s. 237). Okul müdürleri öğretmenlerin başarısından öğrenci başarısına kadar eğitim sürecinin her aşamasından sorumludur.

Öğretim sürecinde programın uygulanmasından, öğretmen ve öğrenci başarısına kadar tüm noktalarda sorumlu kişidir.

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar çağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere açık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi ön gerekliliklerin başında gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 765).

Kurumların başarılı olabilmeleri için, değişiklik ve yeniliklerin eğitim öğretim sürecine entegrasyonunda örgütsel öğrenmeyi sağlayabilmek gereklidir. İş birliği içinde paydaşlarıyla etkili takım çalışması yapabilen, kolektif yeterlik algı düzeyi yüksek çalışanların bulunduğu okulları oluşturmada birinci derecede okul yöneticilerinin sorumlu olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenen örgüt konusunda yapılmış araştırmalara bakıldığında öğrenen örgütlerde okul müdürlerinin liderlik stillerinin önemli olduğu, öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerinin sorumluluklarının olduğu, örgütlerde öğrenmeyi yönetebilmek için liderliğin gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Korkmaz, 2008; Okumuş, Avcı ve Kılınç, 2007; Ayden ve Düşükcan, 2002). Ayrıca kolektif yeterlik ile ilgili yapılmış araştırmalarda kolektif yeterlik algı düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde olumlu ve doğrudan etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Kurt, 2009; Demir, 2008; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy 2000, Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012). Dolayısıyla okul müdürlerinin liderlik davranışlarının, okullarda örgütsel öğrenme ve kolektif yeterlik algısı üzerinde etkili olacağı beklenmektedir. Bu doğrultuda, ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin kolektif yeterlik

algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. İlkokul öğretmenlerine göre; okul müdürleri program liderliği davranışlarını ne düzeyde göstermektedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre; görev yaptıkları okulların örgütsel öğrenme düzeyi nedir?
4. İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmenlerin kolektif yeterlik algısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Demiral'ın (2009, s.16) Murphy' den aktardığına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili birçok araştırma yapıldığını, fakat eğitim programı konusunda çok fazla araştırma yapılmadığını ifade ettiği görülmektedir. Yöneticiler programla ilgili konularda önemli bir rol oynamak zorundadır. Eğitim-öğretim zamanı içinde okul müdürleri sınıfları ziyaret edip müfredatın işleyişini takip etmelidirler. Okul müdürleri, öğretmenlerle yıllık ve günlük planlarda belirtilen hedef ve davranışları görüşmenin yanı sıra bu hedef ve davranışları kazandıracak metotları da tartışmak zorundadır. Tüm program arasında bir eşgüdüm olmak zorundadır. Eğer okul müdürü, okulda verilen her dersin program içeriğine vakıfsa ve öğretmenler ders programını oluşturma sürecine aktif olarak katılırsa dersler arası eşgüdümü sağlayabilir.

Eğitim öğretim sürecinde kullanılan eğitim programlarının uygulanma sürecinde okul müdürlerinin bu süreci ne kadar iyi yönetebildiklerini, programın uygulanışında ne kadar liderlik yapabildiklerini ortaya çıkarmak istenilen başarı düzeyine ulaşabilmede oldukça önemlidir. İlgili alan yazını tarandığında okul müdürlerinin ya da öğretmenlerin

öğretimsel liderlik becerileri ele alınırken, program liderliği becerilerinin ön planda olmadığı tespit edilmiştir. Bu alanda yapılacak bir çalışma mevcut durumu tespit edip, eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmasını sağlayacaktır.

Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde birçok değişkenle ilişkili olabilir. Örneğin, okul yöneticisinin liderliğinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları üzerinde etkili olması muhtemeldir. Ayrıca, kolektif yeterlik algısının yüksek olduğu bir okulun örgütsel öğrenme düzeyinin yüksek olması beklenebilir. Program liderliği okuldaki birçok değişkenle ilişkilidir. Program liderliğinin bu değişkenlerle ilişkisini belirlemek açısından da bu araştırma önemlidir.

1.4. Sayıtlar

- 1) Anket yoluyla edinilen bilgiler, örnekleme dâhil edilen yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
- 2) Veri toplama araçları araştırma amacıyla elde edilecek bilgiler için yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, ilkokul öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- 2) Araştırma, evreni temsil etmesi için seçilen Batman İl merkezindeki ilkokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşan örneklem ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili olarak yönetim, liderlik, okul yönetimi, program liderliği, örgütsel öğrenme ve kolektif yeterlik kavramları üzerinde durulmuştur.

2.1. Eğitim Yönetimi ve Liderlik

Eğitim yönetimi, "bilimsel" bir disiplin olarak yarım yüzyılı geride bırakmaktadır. ABD'de 1950'lerde kurulan Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konseyi (National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA) ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (University Council for Educational Administration-UCEA), düzenlemiş olduğu bir takım etkinliklerle alanın "kuramsal" temellerinin oluşmasına ve eğitim yönetiminin bilimsel bir nitelik kazanmasına büyük katkılar sağlamıştır (Boyd & Crowson, 1981; Campbell & Gregg, 1957; Culbertson, 1981, 1983; Halpın, 1958, 1967; Griffiths, 1988; Walker, 1984; Akt: Turan ve Şişman, 2000, s. 69).

İnsanların örgütsel, toplumsal ve siyasal yaşamında önemli bir yer tutan liderlik olgusunun tanımı konusunda, henüz belirli bir görüş birliği sağlanamamıştır. Son 75 yıl içinde liderlik üzerine birçok kitap ve makale yayımlanmış, çok sayıda liderlik teorileri sunulmuştur (Özalp ve Öcal, 1992, s.162).

Liderlik konusu da eğitim yönetimi alanında çokça bilimsel bilgi üretilen konuların başında gelmektedir. Aşağıda liderlik ile ilgili yapılmış bazı tanımlar yer almaktadır.

Liderlik;

- Adair'e (2004, s. 63) göre "ortak amacın gerçekleştirilmesinde, bir kişinin bir grubu etkileyebilmesi",
- Zaleznik'e (Akt.: Çelik, 2003, s.1) göre; "İzleyenlerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanma",
- Stogdill'e (Akt.: Güney, 2000, s. 501) göre; "Amacın saptanması ve bu amaca ulaşmak için gerekli etkinlikler üzerinde yaptığı etki nedeniyle, örgütteki diğer üyeleri etkileme süreci"

- Rost (1991, s. 102) karşılıklı amaçlara dayalı gerçek bir dönüşüm isteyen lider ile takipçileri arasındaki etkileşim süreci,

Adair'e (2004, s. 63) göre liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme etkinliğidir. Sütçü' nün (2008, s. 32) Warren Bennis' den aktardığına göre, Bennis liderlik kavramına ilişkin olarak "Liderlik, tıpkı güzellik gibidir. Onu tanımlanması güçtür; ama gördüğünüzde tanırırsınız" demiştir. Tanımların ortak özelliği; liderliğin bir grup etkinliği ve bilinçli bir şekilde başkalarının davranışlarını etkileme süreci olduğudur (Ensari, 2009, s.82).

Genel olarak liderlik, bir kişiyle bir grup arasında güç ve otoriteye dayalı bir ilişkidir. Lider, gücünü kullanarak grubu bir hedefe yönlendirir. Bir başka tanıma göre de liderlik; grubun diğer üyelerinden büyüleyici özellik, zeka, yetenek gibi özellikler açısından sahip olunan üstünlüktür (Fiedler, 2005:187; Akt: Erdem ve Dikici, 2009, s. 199). Lider ise insanların davranışlarını kendi istediği şekilde etkileyen ve bu etkileme eylemini gerçekleştirirken yol gösteren, aydınlatan, öğreten, ileriye gören, emir ve talimat veren, birlikte çalıştığı kimselerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezen yaratıcı bir kimsedir (Bakan, 2008, s. 15).

Yukarıda yer alan tanımlardan yola çıkarak liderliği, bir grubun ve ortak amaçların varlığında anlam kazanan etkileme süreci ve gruplar üzerinde etkili olan kişiler olarak özetlemek mümkündür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.74; Feyerhem ve Rice, 2002, s. 346).

Okullar, topluma yararlı, yeterli eğitimi almış, başarılı, esnek düşünebilen ve gelecekte karşılaşacağı koşullara ayak uydurabilecek olan bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan örgütlerdir. Eğitim örgütleri insan odaklıdır. Bu örgütlere, farklı yaşam koşullarına sahip, farklı kültürlerden, olumlu ya da olumsuz davranışlara sahip öğrenciler gelmektedir. Tüm öğrencilerin eşit düzeye getirilmesini sağlayacak olan, olumsuz davranışların olumluya dönüştürülmesini sağlayacak ortamı yaratacak olan kişi, o örgütün lideridir. Bir okulun başarılı olabilmesi, kaliteli ve yararlı bireyleri topluma sunabilmesi için etkili bir lidere gereksinimi vardır (Ülker, 2009, s. 14).

ISSCL (The Interstate School Leaders Licensure Consortium Standarts) (1996, 1997) raporuna göre, okul liderleri için standartlar altı noktada toplanmıştır:

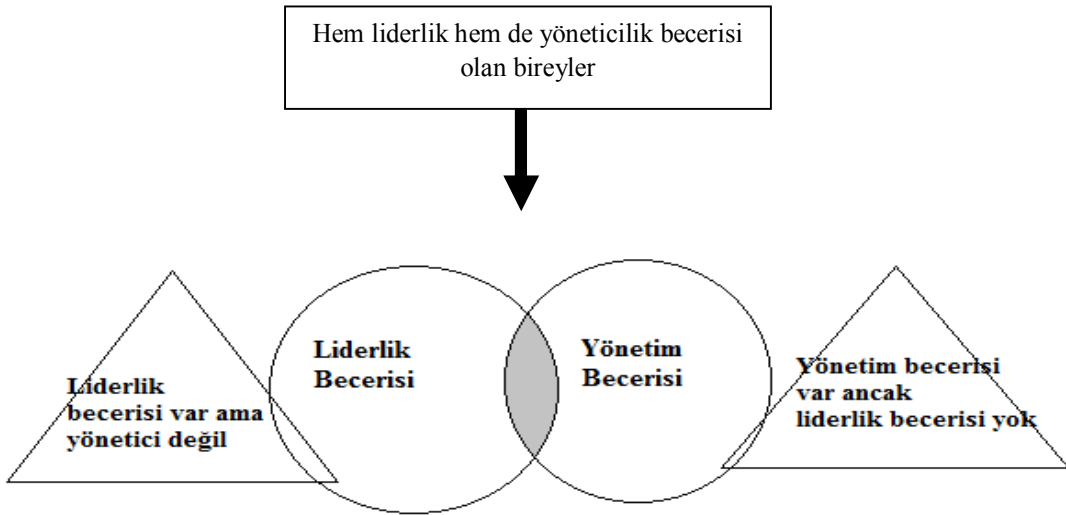
1. Standart: Okul yöneticisi bütün öğrencilerin başarılı olmasını teşvik eden, okul toplumunun tümü tarafından desteklenen ve paylaşılan bir öğrenme vizyonunu uygulayan, geliştiren bir eğitim liderli olmalıdır.
2. Standart: Okul yöneticisi bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlayan, öğrenci öğrenmesini sağlayan ve profesyonel personel gelişimine elverişli bir okul kültürü ve eğitim programını savunan, geliştiren ve sürdüren bir eğitim lideri olmalıdır.
3. Standart: Okul yöneticisi öğrenci başarısını için örgütün yönetiminde bütün kaynakları verimli bir şekilde kullanabilen, etkili bir öğrenme çevresi oluşturabilen bir eğitim lideri olmalıdır.
4. Standart: Okul yöneticisi tüm öğrencilerin başarısı için ailelerle ve toplumun üyeleriyle işbirliği içinde bulunan farklı toplumsal taleplere cevap verebilen, toplum kaynaklarını okula aktarabilen bir eğitim lideri olmalıdır.
5. Standart: Okul yöneticisi bütün öğrencilerin başarısı için dürüst ve adaletli bir etik yönetici olabilen bir eğitim lideri olmalıdır.
6. Standart: Okul yöneticisi öğrencilerin başarısı için politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamı anlayabilen ve yanıt verebilen bir eğitim lideri olmalıdır.

Yukarıdaki standartlara bakıldığında okul yöneticilerinin sorumlu olduğu, görev kapsamına giren birçok faktörün olduğu görülebilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirirken bu standartları da göz önünde bulundurması gerektiği kuşkusuzdur. Okulu bulunduğu çevreden ayrı düşünmemiz mümkün değildir. Öğrenci başarısı için okulun toplumdaki tüm paydaşlarla işbirliği içinde bulunması gereklidir. Öğretmenleri yönlendirebilen ve etkin rehberlik sağlayabilen, kaynak temini ve materyal sağlama konusunda yardımcı olan etkili program lideri olabilen okul yöneticileri öğrenci başarısı üzerinde doğrudan etkin bir rol oynayacaktır.

2.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Yönetim, örgüsel amaçlara başka insanların güçleriyle ulaşma sürecidir. Yönetim, amaçlara yönelik beşeri ve psiko-sosyal bir süreçtir. Yönetim bilimcilerin hem fikir oldukları tanıma göre yönetim; örgütün sahip olduğu maddi varlıkları değerlendirerek örgü amacını gerçekleştirme sanatıdır (Çam, 2011, s. 17).

Lider ile yönetici birbirlerinden ayrı kavramlardır. Yönetici, işleri doğru yapar; lider ise, doğru işleri yapar. Yönetici olan kişi, kuralları yürütmekle ilgilenir; lider ise, kuralları biçimlendiren kişidir. Yönetici, ağaçlarla ilgilenirken; lider, daha geniş bir bakış açısına sahiptir ve ormanla ilgilenir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; Akt: Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 269).



Şekil 1. Yönetim ve Liderlik Arasındaki İlişki
(Kaynak: Plunkett ve Atner 1992;Aktaran: Özdemir ve Sezgin, 2002, s.270).

Bennis (1999; 64-66)'e göre, yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Her ikisi de önemlidir. Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Aradaki fark çok önemlidir. Bu farklar, bir yandan gelecek perspektiflerini ve kararlarını gerektiren görev ayırımında ortaya çıkarken öte yandan da günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikte belirginleşir (Akt: Demiral, 2009, s. 3)

Lider ile yönetici kavramları birbirinden ayrı değerlendirilmelidir. Lider ve yönetici birbirinden farklı özellikler gösterir. Şekil 2' de lider ile yönetici arasındaki farklara yer verilmiştir.

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılar	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü denetler.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

Şekil 2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar
(Kaynak: Starratt, 1995:10; Aktaran: Çelik, 2011)

Okul yöneticisi, iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider de olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirir (Çelik, 1999, s.43).

2.3. Okul Yönetimi ve Liderlik

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdiği liderlik davranışlarıyla bir grupla bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir biçimsel lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2011,s. 3).

Toplumlar, toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli kurumlar ve örgütler oluşturmuştur. Bunlar, toplumun ihtiyacı olan mal ve ya da hizmetlerin üretilmesi amacıyla oluşturulmuş yapılardır. Okullar genel olarak hizmet üreten örgütler olarak tanımlanır. Eğitim sistemi ve okullar, toplumsal ihtiyaçlardan biri olan eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulmuştur (Şişman, 2007, s. 29). Eğitim sistemi içerisinde temel amaçların somut bir takım etkinliklere dönüştüğü alanlar okullardır. Okulların etkililiği

eğitim sisteminin niteliğini doğrudan belirleyen temel unsurdur (Ekinci, 2010, s.735). Okulların etkililiği ve amaçlar çerçevesinde başarı, toplumun geleceğini doğrudan etkiler. Okulların etkililiği ve amaca ulaşmasını belirleyici ana unsur ise okulun ve okulların temel işlevi olan öğretimin nasıl yönetildiği ile doğrudan ilişkilidir (Memduhoğlu, 2007, s. 87).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okul yönetiminin görevi okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2003, s. 25). Okul yöneticileri, eğitim sistemi içerisinde toplumsal gelişme ve ağdaşlaşma yolunda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir role sahiptirler. Okul yöneticilerinin, hedeflenen ğrenci performansını gerçekleştirmek için okulun standartlarını yükseltmenin yanında, iş görenlerin performansını geliştirme, bilgiyi etkin kullanma, okul çevresindeki kişi ve kurumlarla iletişim kurma gibi görevleri de yerine getirmeleri gerekir. Bu durum, okul yöneticilerinin yönetsel süreçleri iyi bilmelerini ve uygulayabilmelerini gerektirmektedir. Okul yöneticileri ğrenci işleri, personel işleri, ğretim işleri, eğitim işleri ve işletmecilik gibi işlevsel süreçleri gerçekleştirebilmek için karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eş güdümlenme ve değerlendirme süreçlerini etkin bir şekilde uygulamak durumundadırlar (MEB, 2002, s. 45).

Okul yöneticileri; insan ilişkileri temelinde ve okulun kendisine özgü özellikleri çerçevesinde işleyişine yardımcı olmak, yüksek moral üretmek ve bu konudaki zorlukları ortadan kaldırarak işleri kolaylaştırmak durumundadırlar. Bu, okul yöneticisinin kolaylaştırıcı liderliği sergilemesi demektir. Liderlik, genel boyutlarıyla yöneticilikten ayrı olarak, okullarda başarının elde edilmesi açısından kritik bir role sahiptir (Töremen ve Karakuş, 2008, s. 2).

Liderler, okul misyonunu tanımlamak; pozitif öğrenme ortamı geliştirmek; ğretim sürecini sürekli gözlemek ve uygun geri bildirimler sağlamak; ğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek; eğitimsel programları değerlendirmek gibi görevler üstlenirler. Bu yüzden geleceğin okullarında, okul yöneticilerinin, lider

olmaları ve sınırlarının ötesini görebilmeleri gerektiği söylenebilir (Özdemir ve Sezgin, 2002, s. 267).

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, okulların etkili olması ile yönetimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çağımız okul müdürlerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için, öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri çevreleyen dinamiklerden haberdar olmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 2001, s. 545).

Okul müdürünün liderlik davranışları, okulun başarısını ve öğretmenlerin verimliliğinin artırılmasında ve genel olarak eğitim ve öğretim sürecinin gelişmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Demiral, 2009, s. 5). Töremen ve Kolay (2003) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin özellikle okullarında yönetici olmaktan çok lider özelliklerine sahip olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

İlköğretim okul müdürleri ilköğretim okullarında birer yönetici olmanın yanı sıra aynı zamanda profesyonel bir liderdirler. Okulların günlük işleyişlerini takip etmenin yanı sıra eğitim programını, öğretmen ve öğrencilerin eylemlerini, okul finansal girdi ve çıktılarını da takip etmek zorundadır. Okul müdürleri, okul ve sınıf düzeyindeki programın etkili bir şekilde uygulanmasının, öğrenci başarısının değerlendirilmesinin, sınıf etkinliklerindeki yeniliklerinin ve gelişmelerinin ve öğretmen performansının değerlendirilmesinin lideridir. Tüm ilköğretim okul müdürleri okullarda iki temel rol oynarlar. Okulun günlük işlerini takip ederken eğitim kalitesi ve öğretmen performansı konularında liderlik etmek zorundadırlar (Demiral, 2009, s.6).

Okulun eğitim-öğretim politikasını belirten açık bir vizyonun ve misyonun tanımlanması, müfredatın ve öğretim etkinliklerinin yönetilmesi, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerin performanslarının sürekli izlenmesi ve uygun geribildirimlerin sağlanması ve öğretim programının değerlendirilmesi, okulun eğitim-öğretim etkinlikleri üzerinde doğrudan etkisi olacak liderlik davranışlarıdır. Okul yöneticisi, özellikle, öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesi konusunda, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalı, öğretmenleri destekleyici ve yönlendirici olmalı, sürecin daha etkili işlenmesi için uygun görüş ve geribildirimler sağlamalıdır. Geribildirim işlevsel olması ve öğretmenler tarafından iyi niyetli olarak algılanması, okul yöneticisinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilme yeteneğine, bilgi ve becerisine bağlıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002, s.274).

2.4. Program Liderliği

2.4.1. Eğitim Programı

Kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eđitimci yazar ve dűşünűrler "izlence sözcűđünü kullanmayı yeđlemektedirler. Eđitim programı için kimi dűşünűrler de bu kavram için yetiřtirmekten yola çıkararak yetiřek sözcűđünü kullanmayı benimsemiř, ama daha çok eđitim programı kavramı gűnűműze kadar kullanılagelmiřtir. Ancak, eđitimde program kavramı, pek çok dűşűnűr ve eđitim bilimcisi tarafından farklı řekillerde tanımlanmıřtır (Demirel, 2007, s. 1) Ařađıda yapılmıř farklı tanımlara yer verilmiřtir.

- Eđitim programı, belirli bir yař grubundaki ۆđrencilerin kazanması gereken ۆzelliklerin gűstergesi olan hedef ve davranıřları, bu davranıřların nasıl kazanılacađını gűsteren ۆđrenme- ۆđretme etkinliklerini, programda ۆngűrűlen davranıřların kazanılıp kazanılmadıđını, kazanılmıř ise kazanılma dűzeyini belirleyecek olan sınama- ۆlme durumlarını kapsar (elenk, 2005, s. 5).

Eđitim programıyla ilgili yapılan tanımlar incelendiđinde, bu tanımlarda genel olarak dűrt boyutun yer aldıđı gűrűlmektedir (řiřman, 2007, s. 11) :

1. ۆđrenciye kazandırılacak davranışların, eğitimin amaçlarının belirlenmesi,
2. Amaçlara ulaşmak için gerekli içeriğin ve ۆđrenme yaşantılarının seçilmesi,
3. Seçilen içeriđin, ۆđretme- ۆđrenme sűreleri içinde sunulması,
4. ۆđretim-ۆđrenme sűrecinin ve amaçlara ne ۆlűde ulařıldıđının deđerlendirilmesi boyutları

2.4.2. Okul Műdűrlerinin Program Liderliđi

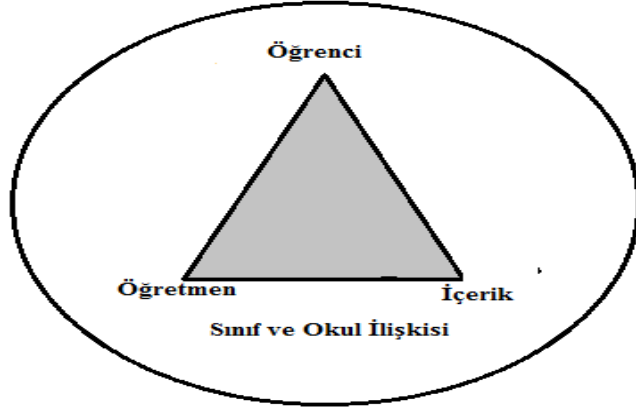
Bir toplumda eđitim asla statik bir yapıda olmaz. Dűřűnceler, stratejiler ve inançlar sűrekli olarak deđerismektedir. Okul yűneticisi, deđerifen toplum yapısına uyum sađlamak zorundadır. Toplumun beklentilerini karřılayamayan bir okulun etkili olması műmkűn deđerildir. ۆđretimsel liderlikle toplumsal deđerişme beklentileri karřılanabilir. ۆđretimsel liderliđin alanı oldukça geniřtir. Bunlar okul yűneticisinin sınıftaki ۆđretimsel etkililiđi sađlamada kullandıđı kararlar, stratejiler, yűntemler ve felsefelerden oluřur (elik, 2011, s. 43).

Program terimi, eğitim etkinliklerinin amaç, içerik ve yöntem bağlamında bütünleştirilmesini tanımlamakta programlama ise belli amaçlara göre seçme, ayıklama, sınıflama, uygulama ve değerlendirme işlemini tanımlamaktadır. Öğretim, programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Eğitim öğretim açısından yaşamsal bir önemi olan programların anlaşılması, geliştirilmesi ve uygulanması boyutlarında okul yöneticilerinin önemli görev ve sorumlulukları vardır. Okul yöneticileri, bu sorumlulukları yerine getirmeye hazır oldukları ölçüde yeni ilköğretim programlarının uygulanabilme şansı artacaktır. Okul yöneticileri öğretim liderliği özelliklerini gösterebildikleri ölçüde programların geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunacaklardır (Can, 2007, s.233)

Sürekli değişim gösteren eğitim programlarının doğru bir şekilde uygulanabilmesi için okul müdürlerinin program ile ilgili yeterince bilgi sahibi olması beklenir. Çünkü program ile ilgili yeterli bilgiye sahip olan okul yöneticileri öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik yapabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve hem okul içinde hem de okul dışındaki tüm paydaşlar arasındaki iletişimi güçlendirerek etkili bir işbirliği içinde okulun vizyon ve misyonu doğrultusunda eğitim programlarının uygulanmasını sağlamalıdır.

Li (2004) tarafından aktarılan bilgilere göre; Tucker (1999), Lord ve Miller (2000), Lee ve Dimmock (1999), West- Burnham (1996), Lontos (1992), Leithwood (1992), Devaney (1987), Alverado 1997), Crowther (1997), O’Hair ve Reitzug (1988) gibi birçok araştırmacı yaptıkları araştırmalar sonucu program liderlerinin okulda oynadıkları rolleri belirlemiştir. Buna göre program lideri, standartlarını yükseltmek ve öğretim yeteneklerini geliştirmek zorundadır. Ayrıca program liderinin öğretmenlerin gelişimlerine yardım etmek, öğrenci öğrenmelerine duyarlı olmak, eylem araştırmalarında aktif katılımcı ve bu konuda meslektaşlarını yüreklendirmek, katılımcı okul kültürünü sürdürmek, yeni öğretmenlere önderlik etmek, risk almak ve kendini sürekli geliştirmek, okulda eğitim programında amaçlarını belirlemek, planlama, geliştirme ve değerlendirme konularında bilgi vermek ve okul kaynaklarını tedarik etmek gibi rolleri vardır (Akt: Demiral, 2009, s. 23).

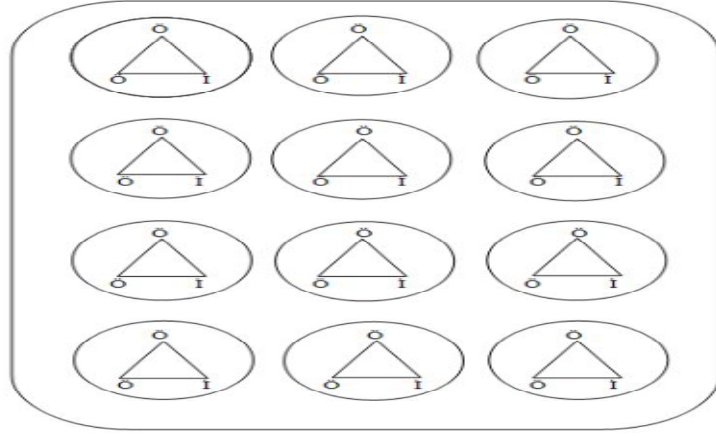
Etkili okul yöneticisi, öğretmenlerin öğretimsel standart sistemini açıkça belirtir. Okul yöneticisi aynı zamanda öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda da koordinasyon görevini üstlenir (Çelik, 2011, s. 39).



Şekil 3. Sınıf Öğretmenlerinin Program Odağı
(Kaynak: Marlow, S; Minehira, N. (1996). *Principals as Curriculum Leaders: New Perspectives for the 21 st Century*. Pasific Resources for Education and Learning.)

Müfredat ve liderlik o kadar geniş tanımları olan kavramlardır ki kaçınılmaz olarak yaygın bir şekilde eğitimcilerin çalışma konuları arasında yer almıştır. Şekil 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin birinci derecede sorumluluğunu öğrencileri ve öğreteceği konular oluşturmaktadır. Bu yüzden öğretmenler eğitim programını, -daha minimum düzeyde- öğrencilerin sınıfta öğrenmesi gerekenler olarak göz önünde bulundurma eğilimindedir (Marlow ve Minehira, 1996.).

Okul müdürleri diğer taraftan okulda gerçekleşen tüm faaliyetleri koordine etme ve daha fazla dış ortamla ilgilenmek zorundadır. Eğitim programı sadece konuların toplanması değil, aynı zamanda öğrencilerin okulda kazanmaları gereken deneyimler olarak görülmelidir. Şekil 4' te gösterildiği üzere okul müdürleri sadece sınıf içinde meydana gelen olaylarla ilgili değil, aynı zamanda okulda öğretmenler, öğrenciler ve içerik arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul müdürlerinin bu ilişkiler hakkında bilgi sahibi olması daha etkili bir lider olmalarını sağlar (Marlow ve Minehira, 1996).



Şekil 4. Okul Yöneticilerinin Program Odağı

(Kaynak: Marlow, S; Minehira, N. (1996). *Principals as Curriculum Leaders: New Perspectives for the 21 st Century*. Pasific Resources for Education and Learning)

Program uzmanları çoğu okulda uygulanan beş program yapısının olduğunu belirtmişlerdir. Bu program yapıları;

1. Resmi Program (The Official Curriculum)
2. Sınıfta uygulanan İşlevsel Program (The Operational Curriculum)
3. Yazılı olmayan okulun hem sosyal hem de akademik beklentilerini içeren Gizli Program (The Hidden Curriculum)
4. Bilinçli olarak resmi ve işlevsel programdan çıkarılan konuları içeren Geçersiz Program (The Null Curriculum)
5. Okuldan önce, okul süreci boyunca ve okuldan sonra öğretmen ve öğrencileri birbirine bağlayan tüm yaşantıları içeren yardımcı program (The Co-Curriculum)' dir (Marlow ve Minehira, 1996).

Okul yöneticileri programın yorumlanmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynayabilir. Okul müdürlerinin temel program bilgisi ve öğrenme teorileriyle ilgili bilgi sahibi olmaları önemliken, okul kültürü ve öğretmenlerle güçlü çalışma ilişkileri içinde bulunma anlayışına da sahip olması önemlidir. Güçlü öğrenme toplumu olan okullar resmi programlarda açık bir şekilde ifade edilen öğrencilerin beklentileri ve amaçlarını işlevsel programlarda uygulamaktadır. Öğretmenler bu amaçları ve beklentileri anlamakta ve işlevsel programlarda uygulamaktadır. Son olarak yazılı olamayan, bilinçli olarak resmi ve işlevsel programdan çıkarılan konuları içeren geçersiz program ve okuldan önce, okul süreci boyunca ve okuldan sonra öğretmen ve öğrencileri

birbirine bağlayan tüm yaşantıları içeren yardımcı programlar resmi ve işlevsel programları engellemek yerine desteklemektedir (Marlow ve Minehira, 1996).

Bailey (1990) yapmış olduğu çalışmada, etkili program lideri olmak isteyen yöneticiler için 12 temel öğreti ortaya koymuştur. Bunlar;

1. Eğitim programı modelleri aracılığıyla, program liderleri eylemlerine rehberlik edilir.
2. Program liderleri, program yapılandırılmasında ve program izleme sürecinde tüm paydaşların sorumluluklarını ve rollerini belirlemek için program yönetim dokümanlarını kullanır.
3. Program liderleri, program ile ilgili materyalleri okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak oluşturur ve kullanır.
4. Program liderleri program oluşturma ve program izleme arasındaki farkı bilir ve program çalışmalarına uygun liderlik becerilerini kullanır.
5. Program liderleri program geliştirmeyi devam eden bir süreç olarak görür.
6. Program liderleri program geliştirme ve izlemede diğer personeli de yetkilendirmenin gerekli olduğuna inanır.
7. Program lideri program denetimini ve personelin gelişiminin birbirine bağlı olduğunu görür.
8. Program liderliği öğrenilir, doğuştan gelmez.
9. Program liderlerini karar verme süreçleriyle ilgili yapılan araştırmalar, özellikle etkili okul, etkili öğretmenlik araştırmaları yönlendirir.
10. Program lideri okulun bulunduğu bölgeden ya da okulun tüm paydaşları arasından ortaya çıkabilir.
11. Program lideri kendini geliştirmeyi, personelin gelişimini ve denetimi etkili öğretim liderliğinin gelişmesinin aracı olarak görür.
12. Program liderleri uzlaşmacıdan ziyade görüş birliği sağlamaya ve süreci kolaylaştırmaya çalışırlar.

Bailey' in (1990) belirlemiş olduğu bu 12 temel öğretime göre okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için başarıyı etkileyen okul içinde ve okul dışındaki faktörleri bir bütün olarak değerlendirmelidir.

Erlandson ve Witters-Churchill (1990), 20 yy son çeyreğinde okul gelişimi ile ilgili yaptıkları çalışmalarda okul müdürlerinin program ve öğretim hakkında iyi

düzyeyde bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğu görülmüştür. Okul müdürleri (Akt: Marlow ve Minehira, 1996) ;

1. Okul müdürleri program geliştirme ve program uygulamanın çeşitli yönlerini anlamalıdır.
2. Okul müdürleri öğretimde güncel gelişmelerle ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
3. Okul müdürleri program ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi anlayabilmelidir.
4. Okul müdürleri program ve öğretimdeki değişiklikleri uygulamada, öğretmenleri destekleyerek gelişimleri nasıl sağlayacağını bilmelidir.
5. Okul müdürleri öğretmenlerin programı uygulamaları için yeterli kaynağı sağlamalıdır.
6. Okul müdürleri toplumun desteğini almak ve toplum tarafından anlaşılmayı sağlayacak, eğitim ve öğretim programıyla ilgili olarak ailelerle etkili iletişim içinde olmalıdır.
7. Okul müdürleri tamamen öğrencilerin gelişimini sağlayacak bütün etkinlikleri tutarlı bir planla birleştirmelidir.

Yukarıdaki maddelere bakıldığında, okul müdürlerinin eğitim öğretim programlarının başlangıcından tamamlanmasına, bu süreçte programın etkililiğinin belirlenmesi için yapılacak ölçme değerlendirme çalışmaları da dâhil olmak üzere birçok noktada sorumluluklarının olduğu vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin sürekli değişimi takip etme gerekliliğinin olduğu da görülmüştür.

2.5. Kolektif Öğretmen Yeterliğı

Öğretmenlerin okuldaki performansını ve etkililiğini belirleyen en önemli değişkenler içinde son yıllarda öğretmenlerle ilgili birçok araştırmaya konu olan öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançları (Cooper, 2010) sayılmaktadır (Akt: Çalık ve diğerleri, 2012; s.2487).

Bireylerin içinde yaşadıkları çevre onların beklentilerini, kendileri için koydukları hedefleri ve kendilerine ilişkin algılarını; bu beklenti, hedef ve algılar davranışları; davranışlar ise beklenti, hedef ve algıları şekillendiren çevreyi etkiler. Dolayısıyla bireye bir taraftan çevresi tarafından biçimlendirilirken diğer taraftan da kendi çevresini biçimlendirmektedir (Kocaekşi, 2005, s. 35)

Sosyal bilişsel kuram ve özellikle de kuramda ortaya atılan “yeterlik inancı” kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele

alınmaya başlamıştır (Kurt, 2009; s.13). Kolektif yeterlik inancı öz yeterlik kavramına dayalı olarak öz yeterlik kavramından sonra ortaya çıkmıştır.

Bandura' ya (1982) göre, bireylerin karşılaştıkları problemlerin ve zorlukların çoğu grupla birlikte yaşamaktan kaynaklandığı için etkili bir çözüm üretmek grup çalışmasını gerektirmektedir. Bu sebeple, grupların veya örgütlerin güçleri bu grup veya örgütlerde bulunan insanların Kolektif yeterlik inançlarında yatmaktadır (Akt: Çalık ve diğ., 2012, s.2490).

Kolektif yeterlik, bir örgüt içinde, grup üyelerinin “Bir bütün olarak bir sosyal sistemin performans kapasitesi” ne ilişkin olarak paylaşılan algılarını göstermektedir (Bandura, 1997: Akt: Kurt, 2009, s. 29). Kolektif öğretmen yeterliği, grup üyeleri arasında oluşan etkileşimlerin bir ürünü olarak grup düzeyinde gelişen niteliklerdir. Bu nitelikler bireysel niteliklerin toplamından daha üst düzeyde olan niteliklerdir (Goddard, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 2000, s.482). Genel olarak Kolektif yeterlik, grupta yer alan üyelerin grubun belirli bir performans düzeyine ulaşabilmek ya da grup içinde varolan belirli bir hedefi gerçekleştirebilmek için ihtiyaç duyulan kapasiteye sahip olma inancı olarak tanımlanmaktadır (Kocaekşi, 2005, s. 39).

Bandura (1986, 1997), öz yeterlik inancını; uzmanlık deneyimleri (İş yaşantıları), başkalarının deneyimleri (Dolaylı Yaşantılar), sözel ikna ve duygusal durum olmak üzere dört bilgi kaynağına dayalı olarak açıklar. Bu dört kaynak, bireyler için kritik öneme sahip olduğu gibi, Kolektif yeterlik inancına da temel oluşturur. (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; s. 484). Böylelikle ustalık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumların bireyler gibi örgütler içinde geçerli olan yeterlik bilgisi kaynakları olduğu söylenebilir. Bu anlamda uzmanlık deneyimine örnek olarak, örgütün önceki başarılarının kolektif yeterlik algılarını artıracakı söylenebilir. Yeterlik algılarının diğer bir kaynağı olan dolaylı deneyime, bir görevi gerçekleştirirken başarılı olan bir örgütün kullandığı tekniğin başka bir örgüt tarafından kullanılması örnek olarak verilebilir. Diğer insanların söyledikleri sözler veya basında çıkan haber veya değerlendirmeler örgütün kolektif yeterliği etkileyen bir sözel ikna kaynağı olabilirler. Örgütün görevlerini gerçekleştirirken hissettiği baskı ve zorlanma gibi durumlar altında örgütün işleyişini sürdürebilmesi kolektif yeterlikle ilgili duygusal durumlara örnek olarak verilebilir (Kurt, 2009; s. 44).

Aşağıda Bandura tarafından belirlenmiş kolektif yeterlik inancına temel oluşturan dört bilgi kaynağı aşağıda açıklanmıştır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004: s. 5-6):

1. Uzmanlık Deneyimi: Uzmanlık deneyimi yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır. Bireyin bir eylemi yaparken başarılı olması onun yeterlik algısının güçlenmesine neden olan bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu durum örgütler için de geçerlidir. Bir örgütün zor bir işi başarılı bir şekilde yerine getirmesi örgüt için bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu anlamda, uzmanlık deneyimi bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan bir kaynak olması gibi, aynı şekilde örgütlerin de yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kaynaktır (Kurt, 2009, s.39).

2. Dolaylı Deneyim: Başka biri tarafından modellenmiş bir beceri dolaylı deneyimdir. Model performansı iyi tanımladığı zaman, büyük olasılıkla gözlemcinin yeterlik inançları artacaktır. Model yetersiz bir performans sergilerse gözlemcinin yeterlik inançları azalma eğilimi gösterecektir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, s. 5).

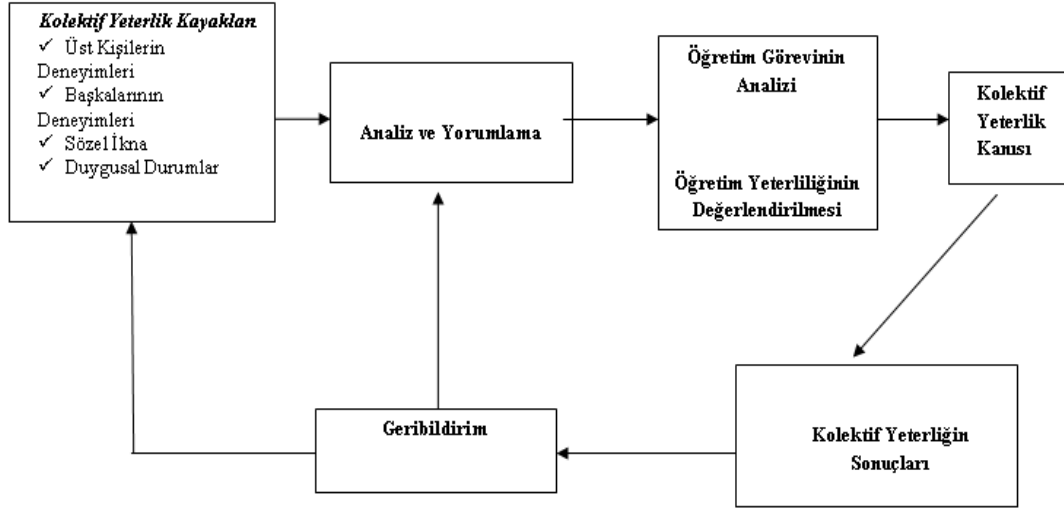
3. Sözel İkna: Sözlü ikna tek başına örgütlerin değişimi üzerinde etkili değilken, başarı ve olumlu doğrudan deneyim modelleri ile eşleştiği zaman kolektif yeterlik inançları üzerinde etkili olabilir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, s.6). Kolektif yeterliği yüksek olan okullarda, insanların bireysel olarak ve ekipler halinde karşılaşılan sorunları etkili bir şekilde çözme çabasında olmaları daha olasıdır. Öğretmenler birbirlerini desteklerler ve cesaretlendirirler. Diğer yandan, kolektif yeterliğin düşük olduğu okullarda öğretmenler hem kendi yeterliğini hem de öğretmenlerin grup olarak yeterliğini düşük gördükleri için problemleri çözme çabası içinde olmazlar. Bu durumda öğretmenler muhtemelen birbirlerine her geçen gün durumun daha kötüye gittiğinden söz ederler ve okuldaki sorunları çözmenin kendi sorumlulukları olmadığını, bunların kendilerini açtığını düşünürler (Kurt, 2009, s. 39).

4. Duygusal Durumlar: Heyecan ve kaygı gibi duygusal durumlar bireylerin yeterlik algılarını etkiler. Kolektif yeterlik inancı güçlü olan örgütler baskı, kriz ve çatışmaları tolere edebilir ve etkilerini azaltarak devam

ederler. Aslında böyle örgütler zorluklarla karşılaştığı zaman zorluklarla baş edebilmeyi öğrenmiş olurlar. Aynı durumda etkisi daha az olan örgütlerde yetersiz tepki verilir, bu da beraberinde örgütte başarısızlık oranının artmasına neden olur. Bu nedenle duygusal durumlar zorluklar karşısında örgütlerin bu durumu nasıl yorumlayacağı ve nasıl tepki vereceğini etkileyebilir (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, s. 6).

Yeterlik algılarında dört kaynağın tümünde bilişin rolü kritiktir. Burada açıklanan bireysel ve kolektif yeterlik algıları yeterlik inancını şekillendiren bilgi kaynaklarının bilişsel ve üst bilişsel işlemlerin birbirini etkilemesinden kaynaklanır (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004, s.6). Özet olarak, bir okulda kaynaklar etkili bir şekilde kullanılabilir olursa bunun kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağını (uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlar) olumlu etkileyeceği vurgulanmaktadır. Bu dört kaynak, öğretim görevi ve öğretim yeteneğinin değerlendirilmesi, analizi ve yorumlanmasını şekillendiren bilişsel bilgi sağlar. Bu zihinsel süreçlerdeki etkileşimin sonucu olarak öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin şekillendiği söylenebilir (Kurt, 2009, s.43-44). Bir okulda kaynaklar etkili bir şekilde kullanılabilir olursa bunun kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağını (uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim, sosyal ikna ve duygusal durumlar) olumlu etkileyeceği vurgulanmaktadır. Bu dört kaynak, öğretim görevi ve öğretim yeteneğinin değerlendirilmesi, analizi ve yorumlanmasını şekillendiren bilişsel bilgi sağlar. Bu zihinsel süreçlerdeki etkileşimin sonucu olarak öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin şekillendiği söylenebilir. (Kurt, 2009, s.43)

Goddard, Woolfolk Hoy ve Hoy (2000, s. 486) tarafından kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin bir model geliştirilmiştir. Bu model Şekil 5' te gösterilmiştir. Tschannen-Moran (1998) tarafından geliştirilen model üzerinde durulmuştur. Öğretim görevinin analizi ve öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi olmak üzere öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterliğinin gelişiminde iki faktörün rol oynadığı belirtilmiştir (Akt: Goddard, Hoy ve Woolfolk, s. 485). Kolektif yeterlik bilgi kaynaklarının tüm süreçlerde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde etkili olan faktörlerin kolektif yeterliğin sonuçlarını etkilediği anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Goddard, Hoy ve Woolfolk tarafından oluşturulan Kolektif Yeterlik Modeli
(Kaynak: Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479-507)

Okullarda eğitim programların uygulanmasında öğretmenlerin kendilerine olan yeterlik inançlarının önemli olduğu kuşkusuzdur. Öğretmenlerin programları uygulayış sürecinde öğretim görevleri konusunda yeterliklerinin arttırılması, öğretim sürecinde öğretmenleri süreçte daha etkili hale getirecektir. Dolayısıyla kolektif yeterlik algısının yüksek olan öğretmenler öğrenci başarısını da arttıracaktır.

Bandura (1986) sınıfları, öğretmen ekiplerini ve okulları kolektif yeterlik hissi geliştiren kolektif sistemler olarak tanımlamaktadır. Kolektif yeterlik grup üyelerinin her birinin grubun işleyişine ilişkin olarak aynı bakış açısına sahip olmaları anlamına gelmez. Aynı sosyal sistem içinde (okullar) farklı işlevlerde (farklı derecelerde) ve aynı konulardaki bireyler (sınıf öğretmenleri) grubun kolektif yeterliğinin nasıl görüldüğü konusunda farklılaşabilirler. Bu yüzden, aynı örgüt içindeki birimler veya bireyler arasında algılanan kolektif yeterlik düzeyi açısından farklılıklar oluşabilir (Akt: Kurt, 2009; s. 45).

Kolektif öğretmen yeterliği öğrencilerin öğrenmesini etkileyen okula ait bir değişken olarak kabul edilmektedir. Yüksek kolektif yeterlik inancı, okulda başarıya dönük normatif bir ortam oluşmasına sebep olduğundan öğretmenlerin öğrencileri eğitme konusunda daha ısrarcı olmalarını, daha yüksek hedefler belirlemelerini ve engeller

karşısında daha çok çaba sarf etmelerini sağlar (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002: Akt, Çalık ve diğerleri, 2012, s.2490-2491). Öğretmenlerin öğretim teknikleri konusunda ya da öğretim sürecinde etkililikleri artması, karşılaşılabilecek sorunların çözümünde yeterlik kapasitelerinin artması öğretmenlerin kolektif yeterlik algısını yükselteceğinden öğrenci başarısı üzerinde de doğrudan etkili olacaktır.

Okullarda öğretmen öz ve kolektif yeterliklerinin geliştirilmesi için en önemli faktörün liderlik olduğu söylenebilir. Çünkü okul ortamında öğretmenlerin yeterliğini etkileyen etmenlerin birçoğu okul liderinin üzerinde etkili olabileceği etmenlerdir. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin karar alım sürecine katılması ve yetkilendirilmesidir. Buna ilave olarak öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlarlar (Kurt, 2009, s. 61). Dolayısıyla okul müdürlerinin sergileyeceği liderlik becerileri öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının gelişimine olumlu yönde etki edecektir.

2.6. Örgütsel Öğrenme

2.6.1. Öğrenme

Ulutin' in (2010, s. 20-21) Güney' den (2000) aktardığına göre bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli özellikleri arasında düşünme ve öğrenme yeteneği bulunmaktadır. Bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmeleri, iş ve özel yaşantısına uyum sağlayabilmeleri, üretim gerçekleştirebilmeleri ve sahip olduğu potansiyeli en etkili şekilde kullanarak kendilerini gerçekleştirebilmeleri “öğrenme” ile mümkündür. Bu anlamda öğrenme yetisi, bireylerin sahip olduğu en önemli özelliklerden birisidir.

İnsanın öğrenmesi oldukça karmaşık bir süreç olup farklı teoriler tarafından farklı biçimlerde açıklanır. Öğrenme konusuna, davranışçı, bilişsel, insancıl, bio fizyolojik, nörolojik açılarından yaklaşan psikologlar, öğrenme olgusunu farklı biçimlerde açıklamış ve bazı bulgular ortaya koymuşlardır (Şişman, 2004, s. 13). Öğrenme kavramı eğitimsel etkileşimle ilgili hemen her şeyi kapsamaktadır. Bu kavram söz gelimi, insanın üretkenliğinin, becerilerinin, alışkanlıklarının geliştirilmesini ve tutumlarının desteklenmesini içine almaktadır (Demirel ve Kaya, 2006, s. 97).

Öğrenme; eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır (Töremen,1999; s.9).

2.6.1.1. Öğrenmenin Türleri

Öğrenme bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgütsel olmak üzere üç temel başlık altında incelenmiştir.

2.6.1.1.1. Bireysel Öğrenme

Birey düzeyinde gerçekleşen öğrenmeyi anlayabilmek ancak, bireyin eylemsel ve kavramsal öğrenme seviyelerinin, bireyin yaşadığı deneyimlerin, bireyin hafızasının rolünün, bireyin zihni modellerinin, bireyin çevreyi algılama şekillerinin anlaşılmasıyla mümkün olabilmektedir (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004, s. 177).

Shrivastava' ya göre (1983), Bireysel öğrenme, örgüt içinde takım öğrenmeye ve örgütsel öğrenmeye götüren öğrenme biçimidir. Bireysel öğrenmenin sadece örgüt dışında önem taşıdığı inancı önemini yitirmeye başlamıştır. Bu önem örgütsel öğrenme sürecinde daha da net görülebilir (Akt: Yavaş, 2012, s. 42).

Levitt ve March' a göre (1988), Örgütsel öğrenme bireysel öğrenme yaklaşımından türetilmiş bir metafordur. Örgütler, üyeleri aracılığıyla öğrenirler. Örgütsel öğrenmeyi anlayabilmek için bireysel öğrenmeyi anlamak gereklidir. Bu nedenle örgütsel öğrenmeyi anlayabilmek için bireysel öğrenme teorilerini bilmek önemlidir. Psikologlar, bireysel öğrenme üzerinde bugüne kadar çalışmışlar ama henüz tam olarak insan beyninin (zihninin) çalışma prensiplerini anlamış değildirler. Buradan anlaşılıyor ki örgütsel öğrenme henüz başlangıç aşamasındadır. Tüm örgütler bireylerden oluşur. Örgütler çalıştırdıkları bazı bireylerden bağımsız olarak öğrenebilirler; ama bütün bireylerden bağımsız olamazlar (Akt: Özgen ve diğerleri, 2004, s. 178).

2.6.1.1.2. Grup (Takım) Halinde Öğrenme

Örgütsel öğrenmede takım çalışması bütünlüğü kavramı da önemli bir yer tutar. Takım çalışması bütünlüğü (teamwork cohesion); herkes için ortak olan amaç ve yaklaşımlara karşı sorumlu olup, her birinin farklı tamamlayıcı yeterlikleri olan bir grup insan arasındaki bütünleşmedir (Yavaş, 2012, s. 43).

2.6.1.1.3. Örgütsel Öğrenme

Argyris ve Schön'e göre (1996), öğrenme örgütteki bireylerin sorun oluşturan bir durumla karşı karşıya kaldıkları ve örgüt genelinde onu araştırdıkları durumda oluşur. Bireyler, oluşan gerçek durumla beklenen sonuçlar arasında uyumsuzluk olduğunu fark eder ve uyumsuzluğa düşünme süreci ve daha ileri bir eylemle tepkide bulunurlar. Bu durum bireylerin örgüt imajını veya örgütsel olayları kavrayış şekillerini değiştirmelerine ve hareketlerini yeniden şekillendirmelerine öncülük eder ve böylelikle beklentileri su yüzüne çıkar ve mevcut kullanılan teoride de değişim meydana gelir (Akt: Ayden ve Düşükcan, 2002; s.122).

Aşağıdaki tabloda örgütsel öğrenmenin yapılagelmiş bazı tanımları yer almaktadır.

Tablo.1. Örgütsel Öğrenme Tanımları

Yazar	Tanımı
Argyris and Schön (1978)	Örgütsel öğrenme, yanlışların belirlenmesi ve düzeltilmesidir.
Daft ve Weick (1984)	Örgütsel öğrenme, örgütün eylemleri ve çevresi arasındaki ilişkileri hakkında bilgi sahibi olmaktır.
Cavaleri ve Fearon (1996)	Örgütsel öğrenme, organizasyonlarda insanların ortak deneyimleriyle elde edilen anlamlı amaçlar oluşturmaktır.
Day (1994)	Örgütsel öğrenme, açık fikirli soruşturma, bilinçli yorumlar ve erişilebilir hafıza süreçlerinden oluşmaktadır.
Huber(1991)	Örgütün öğrenmesi bilgiyi işleme süreci süreci ve potansiyel davranış değişiklik düzeyi değişikçe gerçekleşir.
Fiol ve Lyles (1985)	Örgütsel öğrenme, daha iyi bilgi ve anlayış yoluyla eylemlerin geliştirilmesi sürecidir.
Garvin (1993)	Örgütsel öğrenme, örgütün bilgiyi oluşturması, bilgiyi elde etme ve transfer etmesi, yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak için davranışları değiştirmesidir.
Kim(1993)	Örgütün öğrenme, örgütün etkili işlerde bulunma kapasitesindeki artış olarak tanımlanmaktadır.
Crossan vd. (1995)	Öğrenme, bilişsel yapıda ve davranışta meydana gelen değişimdir.
Slater ve Narver(1995)	Örgütsel öğrenme, davranışı değiştirme potansiyeline sahip yeni bilgi ve anlayışların geliştirilmesidir.
Schwandt and Marquard(2000)	Örgütsel öğrenme, kişileri, bu kişilerin davranışlarını ve örgüt içindeki karmaşık ilişkileri temsil eden bir süreçtir.
Stata (1989)	Örgütsel öğrenme yeniliğin meydana geldiği temel bir süreçtir.

(Kaynak: Bontis, N.; Crossan, M. M. ve Hulland, J. (2002). *Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows*, *Journal of Management Studies*, Vol:39, No:4, s.4392)

Tablo 1’ de yabancı literatürde örgütsel öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlara yer verilmiştir. Tanımlarda öğrenmenin temeli olan davranış değiştirme sürecini sağlayacak ortak tecrübelerin, bilgiyi yapılandırmanın önemli olduğu görülmektedir.

Jones (2001)’ e göre günümüzde örgütsel öğrenme, tüm örgütleri etkileyen hızlı değişimler nedeniyle çok önemli bir süreçtir. Çünkü örgütler hayatta kalabilmek için yeni yollar öğrenmek zorundadırlar (Akt: Atak ve Atik, 2007, s. 64).

Mulholland ve arkadaşları (2001, s. 337-338), örgütsel öğrenmenin özelliklerini şöyle ifade etmektedirler (Akt: Yamen, 2010, s. 85) :

- Örgütsel öğrenme öncelikle bir uygulamanın ortaklığıyla oluşur.

- Örgütsel öğrenme uygun bir ortak kültür gerektiren bir etkinlik içinde meydana gelir.
- Örgütsel öğrenme geçmiş deneyim ve çözümlerin yeniden gözden geçirilmesi ile elde edilir.

2.6.2. Okullarda Örgütsel Öğrenme

Öğrenen örgüt kavramı özellikle Massachusetts Institute of Technology (MIT) profesörlerinden biri olan Peter M. Senge'nin "Beşinci Disiplin (The Fifth Discipline)" isimli kitabıyla yönetim literatüründe yer almaya başlamıştır.

Senge (1990, s. 10) öğrenen örgütleri ele alan beşinci disiplin adlı kitabında örgütlerin öğrenen örgütlere dönüşebilmesi için gerekli olan beş disipline yer vermiştir. Sistem düşüncesi, kişisel uzmanlık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir.

Sistem Düşüncesi: Bulutlar toplanır, gökyüzü kararır, yapraklar dökülür ve biz yağmur yağacağını biliriz. Fırtınadan sonra yağmurun kilometrelerce ötede yer altı sularını besleyeceğini ve havanın ertesi gün açacağını da biliriz. Bütün bu olaylar zaman ve mekan olarak birbirinden uzaktır, ancak olayların hepsi birbirine bağlıdır. Geride kalan her birinin bir diğeri üzerinde genellikle gizli bir etkisi vardır. Biz olayları tek tek değil tümüne bakarsak anlayabiliriz (Senge, 1990, s.10).

İş hayatı ve diğer insanların çabaları da genellikle bir sistem oluşturmaktadır. Onlar da birbiriyle ilişkili eylemler görünmeyen bağlarla birbirine bağlıdır ki birbirleri üzerinde etkileri yıllar alır. Biz de bunun bir parçası olduğumuz için tüm bu değişimleri görmemiz iki kat daha zorlaşır. Sistem düşüncesi bilgi ve araçları bir bütün olarak, olayları netleştirmek ve bunları etkili bir şekilde nasıl değiştireceğimizi görmemize yardımcı olur (Senge, 1990, s.10).

Sistem düşüncesi olayları tek tek ele almak yerine bir bütün halinde değerlendirilmesinin sorunları azaltacağını vurgular. Sistem düşüncesini yerleştiren örgütlerde her olayın örgütü oluşturan ve örgütün devamını sağlayan diğer faktörle bağlantısının olduğu kabul edileceğinden, olaylar tüm yönleriyle geniş bir perspektiften ele alınarak değerlendirilir. Okullarda öğretim sürecinde karşılaşılan en ufak bir sorunun bile öğretimin diğer süreçleri üzerinde etkisinin olacağı düşünüleceğinden, zamanında müdahaleyle en az düzeyde sorunla karşılaşılacağı kabul edilir. Böyle bir düşünceye

sahip olan örgütlerde çalışan kişiler sorunların çözümünde daha etkili olmaya daha az sorunla karşılaşmaya başlarlar.

Kişisel Uzmanlık: Uzmanlık insanlar veya düşünceler üzerinde hâkimiyet kazanıldığını akla getirebilir. Fakat buradaki hâkimiyet özel bir yeterlik düzeyi anlamındadır. Kişisel uzmanlığı yüksek olan insanlar kendileriyle ilgili en derin sorunları etkili bir şekilde çözebilir ve onlar kendilerini hayat boyu öğrenmeye kararlı hale getirirler (Senge, 1990, s. 10).

Kişisel hakimiyet, uygun kişisel vizyon imajınızı ifade etme uygulamasıdır. Eğitimle uğraşan kişiler, başlangıçta beş disiplini öğrenmeye başladıklarında sıklıkla kişisel hâkimiyeti vurgulamaya başladılar. Onlar sınıfta, okullarda ve toplumda onun kapasitesinin farkındalar. Onlar biliyor ki, öğrenen insanın kendi gayreti, ilgisi ve merakı olmadan, herhangi bir süregelen tarzda bir ortamda öğrenme gerçekleşmez. (Song ve diğerleri,2009, s. 59: Akt: Yavaş, 2012, s. 67).

Okullarda öğretim süreci içinde olan yönetici ve öğretmenlerin kişisel yeterlikleri konusunda farkındalıklarının, öğrenme isteklerinin ve öğrenme çabalarının artırılması hayat boyu öğrenme düşüncesinin gerçekleştirilmesi okulları öğrenen örgütler haline getirecektir.

Zihinsel Modeller: Zihinsel modeller bireylerin çevresindekileri anlamalarını, algılamalarını ve bu şekilde de kendi davranışlarını etkilemektedir. Başka bir deyişle, bireylerin davranışlarında kafalarında oluşturdukları zihinsel modellerin etkisi büyüktür. Zihinsel modeller kimi zaman belirli olaylar karşısında uygun analizlere ulaşmalarını sağlarken kimi zaman da önyargılı kararlar almaya ve yanlış davranışlarda bulunmaya neden olabilirler. Bu nedenle öğrenmelerin verimli olabilmesi, bireylerin gerekli düşünsel süreçleri gerçekleştirmelerinin önüne geçen engellerin ortadan kaldırılmasına bağlıdır (Ulutin, 2010, s.33). Zihinsel modeller kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve hatta resim veya imgeler olarak dünyayı nasıl anladığımızı ve eylemlerimizi etkiler. Sıklıkla zihnimize olan modellerin ve davranışlarımızın üzerindeki etkilerinin farkında olmayız (Senge, 1990, s.11).

Zihinsel modeller sürekli değişimi yenileşmeyi gerektirir. Dünyayı algılayış biçimiz, kavrayış düzeyimiz değişiklik sürecinde farklılaşır. Öğrenen örgütler de değişime ayak uydurabilmek için yenileşmeyi ve dönüşümü gerçekleştirir.

Olaylara farklı açılardan bakabilen, kendini sorgulayabilen, düşünen bireylerden oluşan örgütler öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Okullarda da örgütsel öğrenmenin önünde engel olacak olumsuz düşünce kalıplarını ve ön yargıları ortadan kaldırmada yöneticilerin liderlik davranışları bu süreçte etkili olacağından yöneticilerin farkındalıklarının artırılması önemli olacaktır.

Paylaşılan Vizyon: Ortak vizyon çalışanların taşıdığı ortak düşüncelerdir. Bu ortak düşünceler örgütteki iş ve eylemleri belirli bir amaca yönlendirirken etkinliklere de tutarlılık kazandırır. Örgüt için çok önemli olan ortak vizyon, öğrenme için gereken enerji ve odaklanmayı sağlar (Ulutin, 2010, s.33). Geleceğe yönelik olarak paylaşılan resimlerin ortaya çıkarılması olarak da düşünebileceğimiz paylaşılmış vizyon, örgütteki tüm bireylerin ortak bir kimlik etrafında birleşmesine vurgu yapar (Yavaş, 2012, s. 67) . Örgütlerin tümü tarafından derinden paylaşılan misyon, değer ve amaçlar olmadan büyüklüğünü koruyabilen bir örgüt düşünmek zordur. Gerçek bir vizyon olduğunda insanlar kendilerine söylendiği için değil istedikleri için öğrenirler. Fakat çoğu liderin vizyonu, örgüt içinde paylaşılan vizyona asla dönüşmez (Senge, 1990, s. 11).

Öğrenen örgütlerde, paylaşılmış bir örgütsel vizyon vardır ve çalışanlar ortak amaçlar etrafından toplanırlar. Paylaşılan ortak bir vizyon ve amaç duygusu ise, çalışanlar arasında sinerji ve güç oluşturur (Çalık,2003, s.117).

Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri de örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanabilmeyi başarmalıdır. Okullarda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir misyon ve vizyon geliştirilmelidir (Çelik, 2011, s.136).

Okullarda hedefler belirlenirken gelecekte olunmak istenilen nokta temele alınır. Bu doğrultuda belirlenen hedefleri gerçekleştirebilmek için, dolayısıyla başarı için okul yöneticileri öğretmenlerin ve diğer paydaşların vizyonu benimsemesini sağlamalıdır.

Takım Halinde Öğrenme: Modern örgütlerde temel öğrenme birimi için bireysel değil takım halinde öğrenme önemlidir (Senge, 1990, s. 12). Takım halinde öğrenme, örgütün amaçlarına ulaşmadaki etkililiğini geliştirme süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bireylerin tek başlarına öğrenmesi gerçekleşse de, takım halinde öğrenme olmadan düşüncelerin eyleme dönüştürülmesi çok zordur. Takım halinde öğrenme yoluyla geliştirilen bilgi ve beceriler diğer bireylere de aktarılır. Bu nedenle örgüt başarısının, örgüt içindeki takımların birlikte öğrenme standartlarından etkilendiği söylemek mümkündür (Ulutin, 2010, s.33).

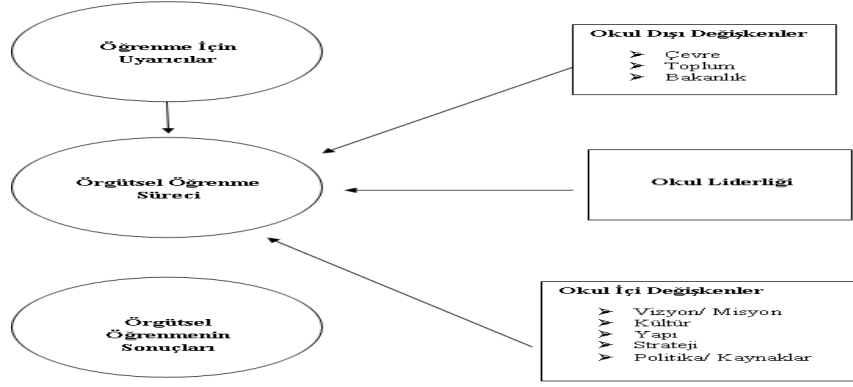
Okul yöneticileri etkileşimin olması, sorunların çözümünde ortak bir anlayışla hareket edilmesi, okul yöneticilerin öğretmenlere model olması ve deneyimlerini öğretmenlere aktarabilen yeterlikleri okullarda örgütsel öğrenmeye katkıda bulunacaktır. Banoğlu ve Peker (2012) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında, takım çalışmasının katılan yöneticilerin kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu, takım çalışmasının örgütsel öğrenmeyi arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okulların bürokratik yapıya uygun olmaları, okul yöneticisinin davranışını olumsuz yönde etkilemiştir. Bürokratik okulun yöneticisi, bürokratik yapıya uygun bir yönetim davranışı sergilemektedir. Katı merkezîyetçi yönetimi sahip olan eğitim sistemlerinin okul yöneticileri, daha fazla bürokratik yapıya bağlı kalmaktadır. Bürokratik okullardaki kurallar öğrenmenin olabilmesi için, bir değişme ihtiyacı olmalıdır. Kuralları öğrenmeye bilimsel ve teknolojik yenilikleri öğrenmeden daha fazla önem veren bir okulun öğrenen okul mümkün değildir (Çelik, 2011, s. 133).

Örgütsel öğrenme, okuldaki çok değişik kaynakların, öğretmenlerin sınıftaki kapasitelerini artırmaya yönelik olarak kullanılması gerekmektedir. Okullardaki örgütsel öğrenme etkinliklerinde hedef grup öğretmenlerdir. Ancak öğretmenlerin bireysel olarak geliştirilmesi yeterli değildir. Okulda izlenecek personel geliştirme politikası çerçevesinde öğretmenlerin grup halinde öğrenmeleri sağlanmalıdır (Çelik,2011, s. 119).

Okullarda örgütsel öğrenme aktiviteleri için iki nokta önemlidir. Birincisi, öğretmenler üzerine odaklanmaktır, çünkü onlar okullarda eğitim ve öğretim hizmetini yürüten en önemli öğedir. Öğretmenler potansiyel olarak okulu öğrenen ve daha etkili bir örgüt yapmada anahtar rol oynarlar. İkinci odaklanılması gereken nokta ise, okulun yönetim ve karar verme süreçleridir. Okul yöneticileri inceleme ve düşünme sürecine girer ve okul düzeyinde norm ve uygulamaları incelerlerse, öğretmenler incelemenin gerçekten güvenilir ve gerekli olduğunu algılayabilirler (Kış, 2009, s. 7).

Okullarda örgütsel öğrenmenin önünde engel oluşturabilecek faktörler vardır. Şekil 6' da bu faktörler gösterilmektedir.



Şekil 6. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler
(Kaynak:Leithwood ve diğ.,1988, s.256: Akt, Çelik, 2011,s.137)

Okul içi ve okul dışı değişkenlerin iyi algılanmaması ve yeterli düzeyde liderlik davranışları gösterilmezse örgütsel öğrenme sürecindeki fonksiyonlar işlevini kaybeder.

Okullarda örgütsel öğrenme sürecinde Senge' nin sistem düşüncesinde olduğu gibi tüm faktörlerin birbirine bağlı olduğu ve her bir faktörün bir diğerinin üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Liderlik davranışlarını gösteremeyen liderler okullarda örgütsel öğrenme önünde büyük engel oluşturacaktır.

2.6.3. Örgütlerde Öğrenme Düzeyleri

Rowley' e göre (1998), Öğrenen örgütlerin iki önemli elemanı vardır. Bunlardan birincisi öğrenmedir. Öğrenme bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme olarak öğrenen örgütler içerisinde yerini almaktadır. Öğrenmenin yanı sıra öğrenilenin transfer edilmesi de ikinci önemli eleman olarak kabul edilmektedir (Akt: Kılıç ve Önen, 2011, s.2).

Örgüt içinde sadece bireylerin öğrenmesi yeterli değildir. Örgütlerde öğrenme; birey, takım ve örgüt seviyesinde gerçekleşmektedir. Davranışsal ve zihinsel değişimleri içeren dört temel süreç farklı seviyeler arasında bütünleşmeyi sağlamaktadır (Özgen ve diğerleri, 2004, s. 177).

Crossan, Lane ve White (1999, s. 524)' a göre örgütsel öğrenme 4 temel süreçten oluşmaktadır. Bu dört süreç sezme, yorumlama, birleştirme ve kurumsallaştırma. Bireysel düzeyde sezme ve yorumlama, grup düzeyinde bütünleştirme ve kurumsallaştırma, örgüt düzeyinde bütünleştirme ve kurumsallaştırma

meydana gelir (Croossan ve diğeri, s. 525). Tablo 2’ de örgütsel öğrenme sistemine yer verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Öğrenme Sistemi

Örgütsel Öğrenme Sistemi		
Birey	Sezme	Deneyim
		İmge
		Metafor
	Yorumlama	Dil
		Bilişsel Harita
		Tartışma/ Diyalog
Grup	Bütünleştirme	Ortak Anlayış
		Karşılıklı Uyum Sağlama
		İnteraktif Sistemler
Örgüt	Kurumsallaştırma	Rutinler
		Tanı Sistemi
		Kurallar ve Prosedürler

(Kaynak: Crossan, Lane and White (1999) An organizational learning framework: from intuition to institution’. *Academy of Management Review*, 24, 3, 522–37)

Koçel’ e göre (2007:332), kişisel düzeyde öğrenme, bireyin sezgi ve bilişsel süreçlerini kullanarak aldıklarını özümseyip tecrübeler yapmasını ve bunun sonucunda davranışlarına yansıtması olarak ifade edilmektedir. Grup düzeyinde öğrenme ise kişilerin öğrendiklerini birbirleri ile paylaşımları, birlikte yorumlamaları ve grup anlayışı oluşturmalarını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Kurum düzeyinde öğrenme ise, grup düzeyinde ulaşılan ortak anlayışın ve değerlerin örgütün bütününde kullanılacak veri tabanına dönüştürülme süreci olarak tanımlanmaktadır. Örgütün tamamı için geçerli olacak bu sistemde, beklenen davranış kalıpları, yol, yöntem ve prosedür gibi bilgilerin var olduğu ifade edilmektedir (Akt: Ulutin, 2010; s.21).

Sezme, bireysel seviyede ve bilinçaltında gerçekleşen bir süreçtir. Sezme, öğrenmenin ilk aşamasıdır ve bireyin zihninde kavramsal olarak gerçekleşir. Yorumlama, bireysel öğrenmenin bilinçli unsurlarını ortaya çıkartarak grup seviyesinde paylaşılmasını sağlar. Bütünleştirme, grup seviyesindeki kolektif anlayışı değiştirir.

Kurumsallaştırma ise, öğrenmeyi kurumun sistemleri, yapıları, rutinleri ve uygulamalarında içselleştirir (Özgen ve diğerleri, 2004, s. 177).

Örgütlerin gelişmesinde ve rekabetlerdeki üstünlüklerini korumak için çalışanların öğrenme potansiyellerini kullanmalarının öneminin fark edilmesi, örgütsel öğrenmenin önemini daha da artırmıştır (Ulutin, 2010, s. 85). Alas ve Vadi (2003) söz edilen örgütsel süreçler arasında örgütsel öğrenmenin, örgütlerin sosyal, politik ve ekonomik çevresel koşullara uyum sağlamasında hayati öneme sahip bir mekanizma olduğunu ileri sürmektedirler (Akt: Gizir, 2008, s. 184).

Braham' a göre (1998, s. 65-72), öğrenen örgütler, öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç haline geldiği örgütlerdir. Öğrenen örgütler, diğer örgütlerden ayrılan farklı özelliklere sahiptirler. Öğrenen örgütlerde öğrenme, işin sıradan bir parçası olmakta; öğrenme, anlık bir olay yerine bir süreç olarak kabul edilmekte; işbirliği oldukça önemsenmektedir. Ayrıca öğrenen örgütler üyelerin yaratıcılıklarını desteklemekte; üyeler ise, örgütü etkililik, artan kalite ve yenilikler konusunda eğitmektedirler (Akt: Ulutin, 2010; s. 28).

2.7. Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışları İle Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişki

Yönetici; amaçlanan işlerin yerine getirilmesi için grubunu örgütleyen, çalışanları aynı amaca yöneltip koordine eden, denetleyen kısaca yönetim sorumluluğunu üstlenen kimsedir diye tanımlanmaktadır (Çam, 2011, s. 17).

Örgütlerin değişime uyum sağlayabilmesi, öğrenme kapasitelerine bağlıdır. Çevresel değişim hızının ortaya çıkardığı sorunları çözmeyi öğrenen örgütler, geleceğin dünyasına yön verecek örgütlerdir. Öğrenen örgütler, öğrenmeyi örgüt kültürünün tabanına yaymayı başaran örgütlerdir. Başlangıçta bireysel olarak başlayan öğrenme eğilimi, zamanla örgütün tümüne yayılmaktadır. Geleceğin örgütlerinin öğrenen örgütler olarak görülmesi, bu örgüte liderlik yapacak kişilerin davranış ve rollerinin yeniden gündeme gelmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çelik, 2011, s. 127).

Örgütlerde öğrenmeyi yönetmek uygun liderliği gerektirir. Liderlik ve örgüt kültürü birbirine geçmiş durumdadır. Liderler öğrenmenin zamanla örgüt kültürünün bir parçası olacağını garanti etmelidir ve ayrıca liderler örgüt üyelerince paylaşılan temel varsayımları incelemeli ve yönetmelidir. Liderlerin, temel varsayımları daha

derinlemesine kavrayıp, onlara değişim isteği doğrultusunda bir ivme kazandırdıklarında, örgütsel öğrenme canlanmış olur (Ayden ve Düşükcan, 2002, s. 137-138).

Liderler eğitim öğretim sürecini yönlendirecek en etkili kişilerdir. Hızlı değişen şartlar neticesinde, değişimi takip eden bir anlayışla eğitim programlarımız sıklıkla güncellenmektedir. Eğitim programları uygulama sürecinde okul yöneticisi, öğretmen, veli ve okulun başarısı üzerinde etkili olan okul dışındaki faktörlerin bir bütünlük içinde etkili bir iş birliği halinde olması gerekir. Tüm bu süreçte okul yöneticisi diğer faktörleri yönlendiren konumundadır. Bu nedenle okul yöneticisi programın uygulanması için gerekli materyal ve kaynak temini, öğretmenleri yönlendirme ve rehberlik etme, öğrenci gelişimini takip etme gibi konularda yeterli düzeyde program liderliği davranışları göstermelidir.

Eğitim öğretimle ilgili materyallerin incelenmesi, seçilmesi ve sağlanmasında yöneticinin gerekli önlemleri alıp, düzenlemeler yapması öğretmenlerin sürekli olarak gelişmelerinde bir başka atılacak adımdır. Yine eğitim öğretim konusunda konferanslar verdirmek amacıyla okula kaynak kişi çağırması, okulunu etkili olarak işletmeyi düşünen bir öğretim liderinin öğretmenleri verimli çalıştırma ile birlikte onların kendilerini geliştirme ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması açısından büyük önem taşır (İnceler, 2005, s. 47).

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Bandura, 1993; Demir, 2008; Kurt, 2009; Çalık ve diğerleri, 2012; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2004). Demir (2008) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular sonucunda okul yöneticisinin öğretmenler arasında etkileşim ve bilgi paylaşımı olabilmesi için olanaklar sağlanması, bu girişimleri desteklemek, öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inancını kararlara katılmaya yüreklendirip, sorumluluklar vererek bunların sonuçlarına ilişkin olumlu geri bildirimler vererek yükseltme yollarıyla öğretmenlerin kolektif yeterlik inancını daha da güçlendirilmesinin mümkün olduğu vurgulanmıştır.

Okullarda öğretmen öz ve kolektif yeterliklerinin geliştirilmesi için önemli unsurlardan biri de liderliktir. Çünkü okul ortamında öğretmenlerin yeterliğini etkileyen etmenlerin birçoğu okul liderinin üzerinde etkili olabileceği etmenlerdir. Bunlardan en önemlisi öğretmenlerin karar alım sürecine katılması ve yetkilendirilmesidir. Buna ilave

olarak öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlarlar (Kurt, 2009, s. 46).

Eğitim öğretim sürecinde programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının güçlendirilmesi, birlikte hareket etme duygusunun geliştirilmesi, okulun belirlenen vizyonunun süreçteki tüm kişilere benimsetilmesi ve paylaşılmasının sağlanması, sorunların çözümünde geniş bir bakış açısıyla hareket ederek sorunların analizinin iyi yapılması, öğrenci öğrenmesini ve öğretmenlerin öğrenmesini teşvik edecek ortamlar yaratma, öğretmenlerin birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenler için belli aralıklarla toplantıların düzenlenmesi ve çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin yönlendirilmesi, güncel olayları takip etme, başarı için farkındalık yaratma gibi sorumluluklar okul yöneticilerine yüklenmiştir. Bu sorumluluklar yerine getirildiği takdirde okullarda öğretmenler kendilerini sürekli yenileme ihtiyacı duyacak, sorunların çözümünde daha etkili olacak, öğrenmeyi hayatlarında bir amaç olarak edineceklerdir. Bireysellik yerini kolektif birlikteliğe bırakacak, böylece kurumlar öğrenmeyi sağlayarak değişimleri takip edebilecektir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretim ve program liderliği, kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyi ile ilgili alanda yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Çalhan (1999) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği*” adlı çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin öğretimi denetleme ve değerlendirme ve eğitim programını eş güdümlenme görevlerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucu elde edilmiştir.

Taş (2000) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*” adlı araştırmada ilköğretim okul

yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama, derslere girerek örnek dersler verme, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmenleri sınıf ortamlarında düzenli olarak izleme rollerini düşük düzeylerde gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akgün (2001) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*” başlıklı tez çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel davranışlarının neler olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. İlköğretim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdiği, okul müdürleri ve öğretmenler arasında görüş farklılığının olmadığı ancak; *varlığı hissetme, öğretmenlerin gelişimini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama* değişkenlerinde görüş farklılıklarının olduğu belirlenmiştir.

Özdemir ve Sezgin (2002) tarafından yapılan araştırmada “*Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*” başlıklı çalışmalarında okul yöneticisi ile lideri karşılaştırarak, okulların etkililiğinde, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini açıklığa kavuşturmak amaçlanmıştır. Okul yöneticileri, öğretim lideri olarak, personeline öğretimsel kaynaklık yapmasının gerekli olduğu, eğitim-öğretim etkinliklerine ve okulun amaçlarına ilişkin yüksek beklentiler içinde olması, okulda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalı, öğretmenlere ve diğer okul personeline gerekli kaynakları sağlaması, okulda etkili bir iletişim sisteminin kurulmasında önderlik etmesi, okulda tüm taraflar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlaması, okulun her alanında her an görünür nitelikte bir kişi olması gerektiği sonuçlarına vurgu yapılmıştır.

Ayden ve Düşükcan (2002) tarafından yapılan “*Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü*” adlı araştırmada örgütsel öğrenme kavramı açıklanmış, öğrenmenin önündeki engeller ve öğrenmenin etkinleştirilmesi için yapılması gerekenlerin ne olduğu tartışılmıştır. Örgütlerde öğrenmeyi yönetmenin uygun liderliği gerektirdiği, örgütlerin öğrenmesini sağlayacak kişilerin liderler olduğu, örgütlerin öğrenmesindeki engellerin ortadan kaldırılması için yöneticilerin gerekirse dışarıdan yardım alması gerektiği vurgulanmıştır.

Gökyer (2004) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler*” başlıklı çalışma yapılmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini ve bu rollerini sınırlayan etkenleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin *öğretim vizyonu oluşturma* boyutuna ilişkin olarak okul müdürleri ile müdür yardımcılarının algıları arasında önemli bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Gökgöz (2005) tarafından yapılan araştırmada “*Öğrenen Örgüt Olarak Okulda Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algıları*” başlıklı çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli olan yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenen örgüte ait rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerin karşılaştırılması sonucu, kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin rollerini gerçekleştirmeleri açasından, yöneticilerin rollerini daha fazla gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İnceler (2005) tarafından yapılan “*İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*” başlıklı tez çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını ne derecede gerçekleştirdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin; müfettiş, yönetici, öğretmen görüşlerinde, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, müfettişlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, branş) açasından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İlköğretim Okulu yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öğretimsel liderlik davranışlarını “çoğu zaman” yerine getirmelerine rağmen; boyutlara ilişkin davranışlarda özellikle; “Mesleki Gelişme Ortamı”, “Haber Verme ve Teşvik Etme” ve “Zaman Ayırma” boyutlarında daha etkili oldukları görölmektedir. “Hizmet İçi Eğitim” ve “Kaynak Sağlayıcı ve Kaynak Kişi” boyutlarında ise düşük düzeyde yeterliliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmada “*Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?*” başlıklı

çalışmalarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yöneticilerin müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini sonucuna ulaşmışlardır.

Okumuş, Avcı ve Kılınç (2007) tarafından yapılan “ Öğrenen Örgütlerin Oluşturulmasında Üst Kademe Yöneticilerinin Rolü” adlı araştırmada öğrenen örgütlerin oluşturulmasında üst kademe yöneticilerinin rolü ve görevlerinin rollerinin nasıl olması gerektiği tartışılmıştır. Öğrenen örgütleri oluşturabilmek için üst kademe yöneticilerin bu süreçteki rollerini iyi bilmelerinin yanında bu rolleri yerine getirebilmek için gerekli olan becerilere de sahip olmaları gerektiği, sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiği hususlarına önem verilmiştir.

Can (2007) tarafından yapılan “*İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği*” adlı araştırmada orta öğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerine göre öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda Orta öğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, öğretmen liderliği becerilerinin gösterilmesinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak takım çalışmalarına katılma, planlanan okul etkinliklerine ve meslektaşlarına destek verme, plan ve program etkinliklerine katılma, sınıf liderliği becerilerini gösterme gibi bir kısım davranışları göstermede yöneticiler öğretmenleri daha yeterli algıladıkları, yöneticilerin daha iyimser düşünceleri, gerekli destek ve olanaklar sunulması halinde, gelecekte eğitim ve öğretiminin niteliği ve okulların değişim ve dönüşüm çabalarıyla ilgili olumlu gelişmeler olabileceğini göstereceği ortaya çıkmıştır.

Gizir (2008) tarafından yapılan araştırmada “*Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme*” başlıklı çalışmada Eğitim yönetimi alanında örgütsel değişim ile ilgili alan yazın incelendiğinde, okullardaki değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramları ile bu kavramların karşılıklı etkileşimlerinin göz

önünde bulundurulmasının, okulları daha etkili örgütler haline getirme konusunda önemli bir önkoşul olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu bakış açısıyla, bu çalışmada eğitim planlamacıları ve yöneticilerinin örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme kavramlarının önemine dikkatlerini çekmek ve bu konuda temel bir bakış açısı oluşturması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda değişime açık olmanın örgütsel kapasite ile ilişkili olduğunu faktörüne vurgu yapmıştır.

Patır Coşkun (2008) tarafından yapılan “*Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kadın ve erkek yöneticilerin ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmadığı, hizmet yıllarına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Demir (2008) tarafından yapılan “*Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnancı: İşbirliği Kültürü ve Özyeterlik İnancının Rolü*” adlı araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, kolektif öğretmen yeterliği inancıyla doğrudan ve dolaylı ilişkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıış (2009) tarafından yapılan “*Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Liderlik Rollerini*” başlıklı tez çalışmasında öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğrenen örgüt yaklaşımının eğitimdeki yansıması olan öğrenen okulun özellikleri ve öğrenen okulda müdürün öğrenen liderlik rolleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Günümüzde okuldan “öğreten okul”dan çok “öğrenen okul” rolü beklendiği, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenen örgüt oluşturmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini*” adlı çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı, en fazla vizyoner liderlik rollerini takip eden öğretimsel liderlik rolleri olduğu belirlenmiştir.

Demiral (2009) tarafından yapılan araştırmada ”*Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algularına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen algularına göre okul yöneticileri program liderliği davranışlarını genel olarak yerine getirdikleri, Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapma, eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapma, öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlama, programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verme, uygulanmakta olan eğiti programları hakkında yeterli bilgiye sahip olma, eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleme ve okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenleme düşük düzeyde yerine getirilen yeterlilikler olarak belirlenmiştir.

Kurt (2009) tarafından yapılan araştırmada “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Öz Yeterliği ve Kolektif Yeterliği*” doktora tez çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stillerinin öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre dönüşümcü liderlikle öz yeterliğin hem doğrudan hem de kolektif yeterlik üzerinden dolaylı olarak ilişkili olduğu, okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ulutin (2010) tarafından yapılan araştırmada “*Okul Yöneticilerinin Kurumlarının Kimliğine ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Alguları*” başlıklı doktora tez çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin kurumsal kimliğe yönelik alguları ile okulların örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik alguları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yöneticilerin her iki kavramın kendi kurumlarındaki yansımalarına ilişkin yüksek bir algıya sahip oldukları, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulguları elde edilmiştir.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2012) tarafından yapılmış ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan araştırmada “*Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif*

Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” adlı çalışmalarında, öğretim liderliğinin kolektif öğretmen yeterliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Öz yeterliğin öğretim liderliği ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ortaya çıkmıştır.

Yavaş (2012) tarafından yapılan araştırmada “*Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerine Etkileri*” başlıklı doktora çalışmasında ortaöğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik, öz-yeterlik ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda medeni durum, okuldaki hizmet süresi ve okuldaki görev değişkenleri yönünden değerlendirildiğinde; kadın, bekâr ve okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algıları örgütsel öğrenme düzeylerini, öğrenilmiş çaresizlik ve tükenmişlik algıları ise öz-yeterlik düzeylerini anlamlı olarak etkilemediği bulgularına ulaşılmıştır.

Banoğlu ve Peker (2012) tarafından yapılan araştırmada “*Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları*” takım çalışmasının katılan yöneticilerin kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden daha yüksek olduğu, takım çalışmasının örgütsel öğrenmeyi arttırdığı, yöneticilik eğitimi almış yöneticilerin tüm öğrenen örgüt disiplinleri açısından yöneticilik eğitimi almamış olanlara göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bailey tarafından 1990 yılında yapılan “*Müfredat Liderliği Nasıl Geliştirilir?*” adlı çalışmasında etkili program lideri olmak isteyen yöneticiler için 12 temel ilke belirlemiştir. Bunlar; Eğitim programı modelleri aracılığıyla, program liderleri eylemlerine rehberlik edilmesi; program liderlerinin, program yapılandırılmasında ve program izleme sürecinde tüm paydaşların sorumluluklarını ve rollerini belirlemek için program yönetim dokümanlarını kullanması, program liderlerinin, program ile ilgili materyalleri okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak oluşturması ve kullanması, program liderlerinin program oluşturma ve program izleme arasındaki farkı bilmesi ve program

çalışmalarına uygun liderlik becerilerini kullanması, program liderlerinin program geliştirmeyi devam eden bir süreç olarak görmesi, program liderleri program geliştirme ve izlemede diğer personeli de yetkilendirmenin gerekli olduğuna inanması. program lideri program denetimini ve personelin gelişiminin birbirine bağlı olduğunu görmesi, program liderliğinin doğuştan gelmediği, öğrenildiği, program liderlerini karar verme süreçleriyle ilgili yapılan araştırmaların, özellikle etkili okul, etkili öğretmenlik araştırmalarının yönlendirmesi, program lideri okulun bulunduğu bölgeden ya da okulun tüm paydaşları arasından ortaya çıkabilmesi, program lideri kendini geliştirmeyi, personelin gelişimini ve denetimi etkili öğretim liderliğinin gelişmesinin aracı olarak görmesi, program liderlerinin uzlaşmacıdan ziyade görüş birliği sağlamaya ve süreci kolaylaştırmaya çalışması olmak üzere program liderliğinin geliştirilmesini sağlayacak 12 temel ilke üzerinde durmuştur.

Hall (1996) tarafından yapılan araştırmada “*Kuzey Dakota İlköğretim Müdür ve Öğretmenleri Tarafından Algılanan Program Liderliği*” çalışmasını Kuzey Dakota ilköğretim yöneticilerinin program liderliği çalışmalarına verdikleri önemi ve program liderliği rolüne verilen önemin öğretmen ve yönetici algılarına göre değişip değişmediğini incelemek için yapmıştır. Hall, Behar’ın oluşturduğu 6 program liderliği boyutunu göz önünde bulundurarak kendi ölçme aracını geliştirmiştir. Bunlar “*Program Tarihesi, Program Felsefesi, Program Oluşturma, Program Geliştirme, Program Değerlendirme ve Programın Genel Yapısı*”dır (Akt: Demiral, 2009, s. 32).

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan “kolektif Öğretmen Yeterliği: Anlamı, Düzeyi ve Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırmada kolektif öğretmen yeterliğinin yapısının teorik ve deneysel olarak analizin yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda kolektif yeterlik ile öğrenci başarısının arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Crossan, Lane ve White (1999) tarafından yapılan “Örgütsel Öğrenme Yapısı: Kurumdan Kurumsallaşmaya” araştırmada örgütsel öğrenme için 4 temel yapı gerekmektedir. Bu dört yapı 4I olarak adlandırılmıştır. Bunlar sezme, yorumlama, birleştirme ve kurumsallaştırma olarak belirlenmiştir.

Newlove (2005) tarafından yapılan, “*Yöneticilerin Bir Program ve Öğretim Lideri Olarak Rollerini Algılamaları*” adlı araştırmaya göre okul müdürlerinin bir program ve öğretim lideri olarak rollerinin nasıl algılandığının belirlenmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda program liderliğine ilişkin okul müdürlerinin algılarına liderliğin insani boyutu, liderliğin paradigmaları, liderlik stilleri, değişen zamana göre liderlik yapabilme, örgütsel yapı ve eğitimdeki değişmelerde ihtiyaç duyulan destek olmak üzere altı boyut ortaya çıkmıştır.

Cheng tarafından 2006 yılından yapılan “*İlköğretim Okul Yöneticilerinin Program Liderliği Rollerini Algılamaları ve Performansları*” adlı araştırmasını Tao Yuan, Hsin Chu, Miao Li ilçelerinde 341 ilköğretim okul yöneticisiyle yapmıştır. Araştırmacı bu çalışmada nicel verilerden yararlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okul yöneticilerin program liderliği rol algılamaları yüksektir. Farklı geçmişe sahip yöneticilerin program liderliği rol algılamaları arasında farklılık yoktur. Yas, yöneticilikteki süre ve meslekteki toplam süre gibi yöneticilerin geçmişleriyle ilgili değişkenler program liderliği performansını etkileyebilecek önemli değişkenlerdir. Yöneticilerin program liderliği performansları arasında programın oluşturulması ve uygulanması ve kitap seçimi en yüksek performanslardır. Bunları; programın vizyon ve hedefleri, öğretim planları, desteklenmesi takip etmektedir. Program geliştirme ilkeleri, program değerlendirme ve akademik çalışmaların düzenlenmesi gibi performanslar geliştirilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Birçok okul, programlarını program vizyonu doğrultusunda oluştururken birkaçı program değerlendirmesi yapmaktadır. Program liderliği rol algılamalarıyla program liderliği performansları arasında olumlu ilişki vardır. Yöneticilerin program liderliği algıları ne kadar yüksekse program liderliğini o derece daha iyi yerine getirebildikleri ortaya çıkmıştır (Akt: Demiral, 2009, s. 36-37).

Marlow ve Minehera tarafından 1996 yılında yapılan “Program Lideri Olarak Okul Müdürleri: 21. Yüzyıl için Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmalarında ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin birinci derecede sorumluluğunu öğrencileri ve öğreteceği konuların oluşturduğu, bu yüzden öğretmenler eğitim programını, daha minimum düzeyde öğrencilerin sınıfta öğrenmesi gerekenler olarak göz önünde bulundurma eğiliminde olduğu, okul müdürleri diğer taraftan okulda gerçekleşen tüm faaliyetleri koordine etme ve daha fazla dış ortamla ilgilenmek zorunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim programının sadece konuların toplanması değil, aynı zamanda öğrencilerin okulda kazanmaları gereken deneyimler olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, araştırmanın kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi, analiz sürecinde yapılan istatistiksel işlemler ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, s. 77). İlişkisel tarama modeli ise “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2003, s. 81). Araştırmada okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini ortaya çıkarmak, öğretmenlerin okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının kolektif yeterlik algıları ve örgütsel öğrenme düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Batman ili merkez ilçe sınırları içindeki ilkokullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, 2010, s. 84). Bu araştırmada, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Nisan-Mayıs ayları içinde Batman merkez ilçede bulunan ilkokullar ve bu ilkokullarda çalışan toplam 1490 sınıf öğretmeninden 510 tanesine ulaşılmıştır.

Geri dönen anketlerin evreni temsil etmede yeterli olup olmadığını tespit etmek için örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır.

Araştırmadaki değişkenler (program liderliği, kolektif yeterlik altısı ve örgütsel öğrenme) sürekli değişkenler olduğu için aşağıdaki örneklem büyüklüğünün hesaplanması aşağıdaki gibi yapılmıştır.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

olmak üzere;

$$n_0 = [(txS)/d]^2$$

formülünden;

$$n_0 = [(1,96 \times 0,5)/0,05]^2 = 384,16$$

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{1490}} = 305,42 \cong 306$$

Olarak bulunmuştur. Yani araştırmada. 05 sapma miktarı için ulaşılması gereken minimum örneklem büyüklüğü 306 olarak hesaplanmıştır. Dönen anketlerin sayısı 510 olduğundan bu sayının yeterli olduğuna karar verilmiştir.

3.3. Ölçme Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

Program Liderliği Ölçeği: Demiral (2009) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Her bir sorunun karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere beşli bir seçenek verilmiş; bunlar “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek öğretmenleri yönlendirme (23 madde), öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma (14), finansal kaynak sağlama (8 madde) olmak üzere üç boyuttan ve 45 maddeden oluşmaktadır. Kullanım izni araştırmacıdan e-posta vasıtasıyla alınmıştır.

Demiral (2009) tarafından yapılan çalışmada; ölçeğin bütününe Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98, öğretmenleri yönlendirme boyutunun .97, öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutunun .94 ve finansal kaynak sağlama boyutunun ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin bütününe Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 ve ölçeğin boyutlarının ise sırasıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı öğretmenleri yönlendirme boyutunun .96, öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutunun .97 ve finansal kaynak sağlama boyutunun ise .93 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Bu değerlere bakılarak ölçeğin yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3. Program Liderliği Davranış Boyutlarının ve Aracın Genel Alfa Değerleri

Program Liderliği Davranış Boyutları	Alfa Değerleri
Öğretmenleri Yönlendirme	,96
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	,97
Finansal Kaynakları Sağlama ve Kullanma	,93
Toplam	,98

Program liderliği davranış boyutlarının ve aracın genel alfa değerleri Tablo-3'te verilmiştir. Bu değerler, ölçme aracının iç güvenilirliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Kolektif Yeterlik Ölçeği: Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından geliştirilmiş olup, 21 maddeden oluşmaktadır. Kurt tarafından (2009) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Kurt tarafından KYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör özdeğer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. kolektif yeterlik Ölçeğinin Güvenirlik Analizi için Cronbach-Alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .80 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğin bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir (Kurt, 2009; s. 104). Kullanım izni araştırmacıdan e-posta vasıtasıyla alınmıştır. Yapılan çalışmada ise ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının .77 olduğu görülmüştür.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği: Araştırmada örgütsel öğrenme düzeyini ölçmek için Yavaş tarafından 2012 yılında geliştirilen Örgütsel Öğrenme ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipi derecelendirme biçiminde hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin Yapılan güvenilirlik analizi sonucu güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha. 89 bulunmuştur. Ölçekte bulunan 24 madde kullanılmıştır. Kullanım izni araştırmacıdan e-posta aracılığıyla alınmıştır. Yapılan araştırmada ise ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının. 77 olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamak amacıyla hazırlanan anketler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman İli merkez ilçe sınırları içinde bulunan ilkokullara kapalı zarfların içine anket izni ile birlikte ulaştırılmıştır. Gönderilen ve dönen anket sayısı ve geri dönüş oranı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına Göre Dağılımı

Gönderilen Grup	Gönderilen Anketler	Alınan Anketler	Dönüş Oranı
Sınıf Öğretmenleri (İlkokullar)	700	530	% 75,7

Tablo 4 incelendiğinde gönderilen 700 anketten 530’ unun geri döndüğü, toplam dönüş oranının %75,7 olduğu görülmektedir. Dönen anketlerin 20 tanesi eksik veri ve hatalı doldurmadan dolayı uygulama dışında tutulmuştur. Kalan 510 anket üzerinde diğer çalışmalar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler özel bir paket programa girilmiş ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini istatistikî olarak ifade edebilmek için yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini, öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarını ve örgütsel öğrenme düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelemek için ortalama, t-testi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini

belirlemek için korelasyon ve çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Korelasyon tekniklerinden sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında genel olarak şu sınırlar kullanılmaktadır: Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 1,00 - 0,70 arasında olması yüksek; 0,70 - 0,30 arasında olması orta; 0,30 – 0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002, s.31, 32). Çoklu Regresyon analizinde ise adım adım (stepwise) regresyon yöntemi kullanılmıştır. Adım adım regresyon, modelde hangi değişkenlerin olması gerektiğine, hangi değişkenlerin modele eklenip, eklenmeyeceğine karar verilmesini sağlayan, F-testine dayalı bir yöntemdir (Mendenhall & Sincich, 1996; Alpaykurt, Firuzan ve Kuvvetli, 2011). Araştırmada, bağımsız değişkenlerin (demografik değişkenler ve okul yöneticilerinin program liderliği davranışları) bağımlı değişkenler (kolektif öğretmen yeterliği ve örgütsel öğrenme düzeyi) üzerindeki etkisini ayrı ayrı analiz edebilmek için bu yöntem kullanılmıştır.

Ölçeklerde 5’li likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçenekler *kesinlikle katılmıyorum* (1), *“katılmıyorum”* (2), *“kararsızım”* (3), *“katılıyorum”* (4), *“kesinlikle katılmıyorum”* (5), biçiminde derecelendirilmiştir. Ortalamalarda kullanılan değer aralıkları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları

Tamamen Katılıyorum	4.21 – 5.00
Katılıyorum	3.41 – 4.20
Kısmen Katılıyorum	2.61- 3.40
Katılmıyorum	1.81 – 2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılanların demografik özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. 510 öğretmenden toplanan veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu şekilde ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve örgütsel öğrenme düzeyi belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin görüşleri demografik değişkenler açısından incelenmiş ve son olarak okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi korelasyon ve regresyon teknikleriyle tespit edilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	309	60,6
Kadın	201	39,4
Toplam	510	100

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların %60,6'sını erkek öğretmenler

(f= 309), % 39,4'ünü ise kadın öğretmenler (f= 201) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslek Deneyim Değişkenine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	f	%
1-5 Yıl	202	39.6
6- 10 Yıl	157	30.8
11-15 Yıl	88	17.3
16-20 Yıl	41	8
21 Yıl ve Üzeri	22	4.3
Toplam	510	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %39.6'sının 1-5 yıl, %30.8'inin 6-10 yıl, %17.3'ünün 11-15 yıl, %8'inin 16-20 yıl ve %4.3'ünün ise 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu, araştırmaya katılanların çoğunluğunu 1-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Araştırma Kapsamındaki Okulların Öğretmen Sayısı Ortalamaları

Tablo 8’ de araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, kıdem ve araştırma kapsamındaki okulların öğretmen sayısı ortalamaları verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Araştırma Kapsamındaki Okulların Öğretmen Sayısı Ortalamaları

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş, Kıdem ve Araştırma Kapsamındaki Okulların Öğretmen Sayısı Ortalamaları	n	\bar{X}	SS
Yaş	510	32,09	6,24
Kıdem	510	8,44	6,18
Öğretmen Sayısı	510	36,55	12,6

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarının ortalamasının yaklaşık 32, mesleki deneyimlerinin ortalama 8 yıl olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında uygulama yapılan okullardaki ortalama öğretmen sayısının yaklaşık 37 olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve okulların örgütsel öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra bu değişkenler demografik değişkenler açısından ele alınmıştır. Son olarak ise yöneticilerin program liderliği davranışlarının kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisine ilişkin analizlere, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin program liderliği ölçeğinin üç alt boyutunda yer alan davranışlara ilişkin verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliği Davranışları Gösterme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	n	\bar{X}	SS
Öğretmenleri Yönlendirme	510	3,51	,85710
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	510	3,77	,78695
Finansal Kaynakları Kullanma	510	3,63	,87073

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “öğretmenleri yönlendirme ($\bar{X}=3.51$)”, “öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma ($\bar{X}=3.77$)” ve “finansal kaynak sağlama ($\bar{X}=3.63$)” boyutlarında bulunan maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticiler en çok program liderliğinin öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma ($\bar{X}=3.77$) alt boyutundaki davranışları sergilediği, bunu finansal kaynak sağlama ($\bar{X}=3.63$) ve öğretmenleri yönlendirme ($\bar{X}=3.51$) alt boyutlarının takip ettiği görülmektedir. Buna göre; yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme, öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma ve finansal kaynakları sağlama davranışlarının oluşturduğu program liderliğini belli ölçülerde sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kolektif Öğretmen Yeterliğine İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 10’ da yer verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kolektif Yeterliğe İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algıları	n	\bar{X}	SS
Kolektif Yeterlik Algısı	510	3,22	,46337

Tablo 10 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının “kısmen katılıyorum ($\bar{X}=3.22$)” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin Kolektif yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Okullardaki bireysel ve örgütsel davranış açısından son derece önemli olan kolektif yeterlik algısının düşük olması önemli bir bulgudur.

4.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerini yansıtan ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 11’ de yer verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerine İlişkin Görüşleri	n	\bar{X}	SS
Örgütsel Öğrenme Düzeyi	510	3,36	,54360

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel öğrenme düzeyine “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=3.36$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların örgütsel öğrenme düzeyini tam olarak yeterli görmedikleri söylenebilir.

4.2.4. Öğretmenlerin Program Liderliği, Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni açısından Karşılaştırılması

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerin program liderliğinin alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine, kolektif yeterliğe ve örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için yapılan Bağımsız Gruplar t- Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine, Kolektif Yeterliğe Ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar		Levene' s Test		Erkek N=309		Kadın N=201		t	p
		F	p	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
1.Program Liderliği		2.66	.10	3.62	.81	3.59	.75	.407	.68
Alt Boyutlar	Öğretmenleri Yönlendirme	2.08	.15	3.52	.88	3.49	.81	.296	.76
	Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	1.73	.18	3.75	.80	3.78	.76	-.425	.67
	Finansal Kaynakları Kullanma	.506	.47	3.69	.88	3.54	.84	1.925	.05
2. Kolektif Yeterlik		1.52	.21	3.23	.45	3.21	.48	.645	.51
3. Örgütsel Öğrenme		.679	.41	3.37	.55	3.33	.55	.732	.46

Tablo 12 incelendiğinde Program liderliğinin alt boyutlarından öğretmenleri yönlendirme boyutuna araştırmaya katılan Erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.52$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.49$) “Katılıyorum” düzeyinde, öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutuna araştırmaya katılan Erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.75$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.78$) “Katılıyorum” düzeyinde, finansal kaynakları sağlama boyutuna erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.69$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.54$) “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, kolektif yeterliğe ilişkin Erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.23$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.21$) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülürken, görev yaptıkları okulların örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.37$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.33$) “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin [(t=.407, p>.05 (p=.68)] öğretmenleri yönlendirme, öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma, finansal kaynakları kullanma alt boyutları da dahil olmak üzere, kolektif yeterliğe [(t=.645, p>.05 (p=.51)] ve örgütsel öğrenme düzeyine [(t=.732, p>.05 (p=.46)] ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

4.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Program Liderliği, Kolektif Yeterlik ve Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Tablo 13’ te araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ile kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyinin karşılaştırılmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yöneticilerin Program Liderliğinin Alt Boyutlarındaki Davranışları Gösterme Düzeylerine, Kolektif Yeterliğe Ve Örgütsel Öğrenmeye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar		Kıdem										Anova	
		1-5 Yıl (1)		6-10 Yıl (2)		11-15 Yıl (3)		16-20 Yıl (4)		21 Yıl ve Üzeri (5)			
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	F	p
1. Program Liderliği		3.60	.77	3.73	.71	3.53	.86	3.44	.92	3.45	.83	1.82	.12
Alt Boyutlar	Öğretmenleri Yönlendirme	3.51	.82	3.63	.79	3.43	.93	3.30	.99	3.26	.90	2.10	.07
	Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	3.79	.76	3.88	.68	3.62	.85	3.57	.93	3.72	.94	2.30	.05
	Finansal Kaynakları Kullanma	3.52	.90	3.75	.75	3.68	.92	3.62	.96	3.56	.87	1.73	.14
2.Kolektif Yeterlik		3.23	.46	3.22	.43	3.18	.53	3.20	.40	3.38	.45	.878	.47
3.Örgütsel Öğrenme		3.36	.55	3.43	.54	3.26	.51	3.30	.52	3.30	.55	.492	.20

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında mesleki deneyimleri bakımından yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine, kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerinin program liderliği davranış düzeylerinin kolektif yeterlik

algısına ve örgütsel öğrenme düzeylerine olan etkisini ilişkin görüşlerinin mesleki deneyime göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.6. Yöneticilerin Program Liderliği Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeyleri ile Kolektif Yeterlik Algısı ve Örgütsel Öğrenme Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi yer almaktadır.

Tablo 14. Demografik Değişkenler, Program Liderliği, Kolektif Yeterlik Algısı ve Örgütsel Öğrenme Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	A	1	2	3	B	C	D	E	F
A.Program Liderliği	1								
1.Öğretmenleri Yönlendirme	.97**	1							
2.Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	.93**	.85**	1						
3.Finansal Kaynak Sağlama	.88**	.79**	.79**	1					
B. Kolektif Yeterlik	.48**	.45**	.45**	.44**	1				
C. Örgütsel Öğrenme	.72**	.68**	.68**	.66**	.63**	1			
D.Yaş	-.08*	-.10*	-.10*	.01	-.01	-.09*	1		
E.Öğretmen Sayısı	-.00	-.01	-.01	.04	-.02	.01	.09*	1	
F.Kıdem	-.07	-.08*	-.08	.02	.00	-.07	.91**	.08	1

* p<.05; N= 510; **p<.01; N= 510

Tablo 14 incelendiğinde program liderliği ile kolektif yeterlik algısı arasında ($r = .048$; $p < .01$) ve program liderliği ile örgütsel öğrenme düzeyi arasında ($r = .72$; $p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. En yüksek ilişkinin program liderliği ile örgütsel öğrenme arasında olduğu görülmektedir ($r = .72$; $p < .01$). Buna göre yöneticilerin program liderliği davranışlarını göstermeleri düzeyleri arttıkça, hem öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve hem de okulların örgütsel öğrenme düzeyleri artmaktadır. Yöneticilerin eğitim öğretim sürecine hâkim olmaları, program lideri olmaları öğretmenlerin kapasitelerini arttırdığı gibi, okulların öğrenme kapasitesini geliştirmesine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Bir etkileme sanatı olarak görülen liderlik bireysel ve örgütsel davranışı birçok açıdan etkilemektedir. Bu araştırmada da ortaya çıktığı gibi okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin birlikte başarılı

olabileceklerine dair inançları ve birlikte öğrenme düzeyleri arasında birlikte değişimin var olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeni ile program liderliği arasında ters yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r = -.08$; $p < .05$) görülmektedir. Yani yaş arttıkça öğretmenlerin yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerini daha düşük düzeyde algılama eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Yaş ile program liderliğinin öğretmenleri yönlendirme ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma değişkenleri arasında da benzer bir ilişkinin var olduğu ($r = -.10$; $p < .05$), ancak finansal kaynak sağlama boyutu ile olan ilişkinin anlamlı olmadığı ($r = -.01$; $p > .05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş ile kolektif yeterlik algısı arasında herhangi bir ilişki bulunmazken ($r = -.01$; $p > .05$), yaş ile örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerin olumsuz (ters) yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu ($r = -.09$; $p < .05$) görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça yöneticilerin program liderliği davranışlarını ve kolektif yeterliği daha düşük düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin daha yüksek düzeyde olması ve okullarındaki diğer öğretmenlere daha eleştirel bakmaları böyle bir algının nedeni olarak yorumlanabilir.

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı ile program liderliğine ilişkin görüşler ($r = -.00$; $p > .05$), kolektif yeterlik algısı ($r = -.02$; $p > .05$) ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşler ($r = .01$; $p > .05$) arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Mesleki deneyim ile program liderliği ($r = -.07$; $p > .01$), kolektif yeterlik algısı ($r = .00$; $p > .01$) ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin ($r = -.07$; $p > .01$) boyutlar görüşler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmadaki demografik değişkenler ile program liderliğine, kolektif yeterliğe ve örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer yandan, program liderliği ve kolektif yeterlik algısının orta düzeyde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca, program liderliği ile okulların örgütsel öğrenme düzeyi arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani, okul yöneticileri öğretim programlarının uygulanması sürecinde ne derece etkili bir liderlik gösterirlerse, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı ve okulların örgütsel öğrenme düzeyi o derece artmaktadır.

Bir diğer ilginç bulgu ise öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile kolektif yeterlik algıları arasındaki pozitif yönlü ilişkidir ($r = .63$; $p < .01$).

Yani öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile kolektif yeterlik algıları arasında birlikte bir değişimin olduğu görülmektedir. Araştırmanın kapsamı dışında olduğu için bu iki değişken arasındaki ilişkiyle ilgili çalışmalar başka araştırmalara bırakılmıştır.

4.2.7. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi

Tablo 15’te ilkökul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının kolektif yeterlik algısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Kolektif Yeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi

Değişkenler	B	R	ΔR^2	β	R^2	t	p
Sabit	2.184	.484				24.549	.000
Öğretmenleri Yönlendirme	.104	.457	.209	.176	0,030	2.183	.029*
Finansal Kaynak Sağlama	.095	.478	.019	.178	0,031	2.586	.010*
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	.088	.484	.006	.163	0,026	2.024	.044*
Bağımlı Değişken: Kolektif Yeterlik Algısı							
$R^2 = .234$ F= 51.601 Sd= 1;506 p= 0.000							

* p< 0.05

Regresyon analizi adım adım (stepwise) yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Adım adım regresyon, modelde hangi değişkenlerin olması gerektiğine, hangi değişkenlerin modele eklenip, eklenmeyeceğine karar verilmesini sağlayan, F-testine dayalı bir yöntemdir (Alpaykurt, Firuzan ve Kuvvetli, 2011, s.35). Tablo 15 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerden yaş, kıdem ve görev yapılan okuldaki öğretmen sayısının, modele anlamlı bir katkı sunmadığı için regresyon modelinden çıkarıldığı görülmektedir. Ancak, program liderliğinin üç boyutunun da (öğretmenleri yönlendirme, finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma) modele anlamlı katkı sağladığı ve öğretmenlerin kolektif yeterlik algısındaki toplam varyansın %23,4’ünü açıkladığı görülmektedir.

Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim dikkate alındığında, program liderliği ölçeğinin öğretmenleri yönlendirme boyutunun toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı ve en iyi yordayıcı olduğu görülmektedir. Bunu sırayla %1.9 ile finansal kaynak sağlama ve %0.6 ile öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutları takip etmektedir.

Program liderliği ölçeğinin öğretmenleri yönlendirme boyutunun öğretmenlerin kolektif yeterlik algısı üzerinde en iyi yordayıcı olması (%20.9) dikkate değer bir bulgudur. Yöneticiler eğitim programının uygulanması sürecinde öğretmenlere yol gösterdiğinde ve onları birlikte çalışmaya teşvik ettiğinde, öğretmenlerin başarıya olan inançları güçlenmiş ve dolayısıyla kolektif yeterlik algıları pozitif etkilenmiş olabilir. Böyle bir yönlendirmenin öğretmen yeterliği üzerinde de pozitif etkilerinin olacağı değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, eğitim programlarının sık sık güncellendiği ülkemizde program liderliğinin çok gerekli olduğu söylenebilir.

Program liderliği ölçeğinin boyutlarından finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutlarının da öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Yöneticiler, eğitim programının uygulanması için gerekli finansal ve madde kaynaklarını temin ettiklerinde ve öğrencilerin gelişimi için gerekli düzenlemeleri daha etkin bir şekilde yaptıklarında öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkili olabilecekleri söylenebilir. Dolayısıyla, yöneticilerin okul yönetiminde gösterdikleri liderlik davranışları, öğretmenlerin okulda görev yapan diğer öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin algılarını pozitif yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca, yöneticilerin öğrenci gelişimini takip etmesinin, öğretim sürecinin dışında kalmayarak sorumluluk almasının ve öğretim süreciyle ilgili sorunların çözümünde öğretmenlere yardımcı olmasının da kolektif yeterlik algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır.

4.2.8. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Tablo 16'da ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarının örgütsel öğrenme düzeyi üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Değişkenler	B	R	ΔR^2	β	R^2	t	p
Sabit	1.532	.725				18.636	.000
Öğretmenleri Yönlendirme	.169	.685	.469	.266	.070	4.196	.000*
Finansal Kaynak Sağlama	.158	.714	.041	.253	.064	4.656	.000*
Öğrenci Gelişimini Göz Önünde Bulundurma	.176	.725	.015	.255	.065	4.017	.000*
Bağımlı Değişken: Örgütsel Öğrenme $R^2 = .525$ F= 186.406 Sd= 1;506 p= 0.000							

* p< 0.05

Tablo 16 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerden yaş, kıdem ve öğretmen sayısının, regresyon modeline anlamlı bir katkı sunmadığı için modelden çıkarıldığı görülmektedir. Program liderliği ölçeğinin boyutlarının (öğretmenleri yönlendirme, finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma) ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu ve toplam varyansın %52.5'ini açıkladıkları görülmektedir. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim dikkate alındığında, program liderliği ölçeğinin boyutlarından öğretmenleri yönlendirme boyutunun toplam varyansın %46.9' unu açıkladığı ve en iyi yordayıcı olduğu görülmektedir. Bunu sırayla %4.1 ile finansal kaynak sağlama ve %1.5 ile öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutları takip etmektedir.

Öğretim programının uygulanması sürecinde okul yöneticisinin öğretmenleri yönlendirmesi ve sorumluluk almaya teşvik etmesi okulun örgütsel öğrenme düzeyini pozitif olarak etkilemektedir. Okuldaki öğretim sürecinin daha etkili olabilmesi için öğretmenleri cesaretlendiren, öğretmenlerle toplantılar yapan, onlara aydınlatıcı bilgiler veren, eğitim program ve planlarını inceleyen ve mesleki gelişimlerini destekleyen okul yöneticilerinin, okullarındaki takım halinde öğrenmeyi de olumlu şekilde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin eğitimi konusunda daha fazla sorumluluk alan öğretmenlerden oluşan okulların örgütsel öğrenme düzeyinin de artması beklenir.

Regresyon analizi sonucunda elde edilen bir diğer bulgu da yöneticilerin finansal kaynakları sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma ile ilgili davranışlarının örgütsel öğrenmeyi pozitif yönde etkilediğidir. Bu etki, birkaç muhtemel mekanizma ile açıklanabilir. İlk olarak, okulun eğitim sürecindeki etkililiğinin

artırılabilmesi için bazı finansal ve madde kaynaklarına ihtiyaç vardır. Bu kaynakları temin eden ve rasyonel şekilde kullanılmasını sağlayan okul yöneticileri, öğretmenlerin öğretim sürecinde daha etkili olmasını kolaylaştırmış olabilir. Öğretmenlerin etkililiğindeki artışın, okulun örgütsel öğrenme düzeyine pozitif olarak yansıdığı söylenebilir. Ayrıca, okul yöneticisinin, öğrencilerin gelişimiyle ilgilenmesi ve daha fazla sorumluluk alması öğretmenleri cesaretlendirmektedir. Okul yöneticisinin bu tutumu, okulun temel misyonunun öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimi olduğunu tüm çalışanlara hissettirmekte ve takım halinde öğrenmeyi teşvik etmektedir. Yöneticinin, rutin yönetim görevlerinden çok okulun temel öznesi olan öğrencilere yönelik ilgisi, örgütsel öğrenme düzeyini artırmış olabilir.

Program liderliği ölçeğinin alt boyutlarından finansal kaynak sağlama alt boyutunun öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri üzerinde %4.1 oranla anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de maddi kaynak temini önemlidir. Çünkü öğretim sürecinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesinde, öğretmenlerin gelişimini sağlayacak materyal temini ve gelişime imkan verecek ortamın sağlanması maddi kaynak boyutuyla yakından ilişkili olduğundan, okul yöneticilerinin bu durumu göz önünde bulundurarak finansal planlamayı iyi yapmalarının gerekli olduğu söylenebilir.

Program liderliği ölçeğinin alt boyutlarından öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma alt boyutunun öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeyleri üzerinde % 1.5 oranla anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenmeyi sağlayabilmek için dolaylı yaşantılar ve mesleğinde uzmanlaşmış, tecrübeli kabul edilen kişilerin örgütlerin öğrenmesini sağlayan bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğrenci gelişimi noktasında sahip olduğu bilgileri öğretmenlerine aktarması, öğretmenlerinin sorun çözebilme kapasitesini geliştirmelerinin ve yaşanabilecek sorunları tespit edebilip önlemlerini alma yeterliklerini geliştirmesi örgütsel öğrenme düzeyini artırma konusunda etkili olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara, konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla sonuçların tartışılmasına ve bunlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan bu çalışma Batman İlinde toplam 41 eğitim kurumunda 510 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 309'unu (%60,6) erkek, 201'ini (39.4) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bakıldığında ise ortalamasının yaklaşık 32, mesleki deneyimlerinin ortalama 8 yıl olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin görüşlerine göre; genel olarak ilkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterdikleri tespit edilmiştir. Akgün (2001) tarafından yapılan bir çalışmada da, İlköğretim okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürlerinin genellikle öğretimsel liderlik davranışlarını yerine getirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretimsel liderlik ile yakından ilişkili olan program liderliği davranışlarının, yöneticiler tarafından belli ölçülerde gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka ülkelerde ve örneklemelerde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar vermiştir (Smith ve Andrews, 1989; Seifert ve Beck, 1981; Caweltri ve Reavis, 1980; Berlin, Kavanagh ve Jensen, 1988; Blumberg ve Greenfield, 1980). Diğer yandan, bu araştırmada, program liderliği ölçeğinin boyutlarının ortalamaları dikkate alındığında, yöneticilerin öğretmenleri yönlendirme ($\bar{X}=3.51$) konusunda eksiklerinin olduğu söylenebilir.

Program liderliğinin “*Öğretmenleri Yönlendirme*” boyutunda yer alan davranışlara öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.51$) düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlere yol gösterebilmesi, öğretimsel faaliyetlerde yol gösterici olması yöneticilerin program liderliği yeterliliklerini gösterebilmeleri açısından önemlidir.

Program liderliğinin “*Öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma*” boyutunda yer alan davranışlara öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.77$) düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğrencileriyle yakından ilgilenen etkili program lideri yöneticilerin başarılı olacağı söylenebilir. Marlow ve Minehera’ ya göre (2008), Okul müdürleri sadece sınıf içinde meydana gelen olaylarla ilgili değil, aynı zamanda okulda öğretmenler, öğrenciler ve içerik arasındaki ilişki hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Okul müdürlerinin bu ilişkiler hakkında bilgi sahibi olması daha etkili bir lider olmalarını sağlar.

Finansal kaynakları kullanma” alt boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin “Katılıyorum” ($\bar{X}=3.63$) düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Okullarda, öğretim programlarının uygulanması sürecinde finansal ve madde kaynakları önemli bir yere sahiptir. Okulun fiziksel olanakları, ders araç ve gereçleri, sosyal ve kültürel faaliyetler için gerekli tesisler öğrencilerin gelişimi için son derece önemlidir. Bu nedenle, öğretmen görüşleri “Katılıyorum” düzeyinde olmasına rağmen, yöneticilerin bu konuda gelişmeye açık oldukları söylenebilir.

Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları sağlar, bu kaynakları özenle bir araya getirir ve gerekli yapıyı kurar. Okul personelini dikkatlice değerlendirir ve onların kişisel yeteneklerini geliştirir. Okul personelinin yeteneklerini geliştirmenin yanında, onların öğretimle ilgili sorunlarını da çözmeye uğraşındadır. Öğretim lideri, uzman bir kişi olarak okulun bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Etkili öğretimsel liderler, kaynakları daha istendik bir ürün elde etme doğrultusunda seferber ederler. Bir kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, zaman ve kaynakları etkili bir şekilde kullanır; değişime uygun bir okul iklimi oluşturur, değişim yönetimi becerilerinden yararlanır; bireysel ve örgütsel düzeyde benimsenen duyguların okul ortamında gelişmesini sağlar; okul personelini motive etme yeterliğine sahiptir; okul personelinin öğretimsel kaynaklardan yararlanma konusundaki zayıf ve güçlü yönlerini bilir (Çelik 1999, s. 45). Dolayısıyla, program liderliği, öğretimsel liderliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yöneticinin kaynak temini, öğrenci gelişimi ve öğretmenleri yönlendirme konusundaki görevleri, etkili okul yöneticisinin göstermesi gereken liderlik davranışlarından. Yöneticilerin yetiştirilmesi sürecinde bu hususların daha fazla dikkate alınması gerekir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yöneticilerin program liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, öğretmenlerin erkek ya da kadın olmaları yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleriyle ilgili görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve okullarının örgütsel öğrenme düzeyi hakkındaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç başka araştırmalarla da benzerlik göstermektedir. Örneğin, Töremen'in (1999) yılında yaptığı çalışmada da örgütsel öğrenmeye ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Patır Coşkun (2008) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyleri ile kolektif yeterlik algısı ve örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; hem program liderliği ile kolektif yeterlik algısı arasında ($r = .048$; $p < .01$) ve hem de program liderliği ile örgütsel öğrenme düzeyi arasında ($r = .72$; $p < .01$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. En yüksek ilişkinin ise program liderliği ile örgütsel öğrenme düzeyi arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çağdaş örgütler, gittikçe büyüyen ve belirli bir alanda uzmanlaşan bir özelliğe sahiptir. Örgütlerin büyümesi, uzmanlaşmaya yol açarken beraberinde birçok yönetsel sorunları da getirmektedir. Örgütteki kişiler arası ilişkilerin kontrolü, bireysel ve örgütsel amaçların uyumlu hale getirilmesi ve çeşitli görüşlerin ve çıkarların bir araya getirilmesini gerektirmektedir. Bu görevlerin yerine getirilmesi liderlik ihtiyacını doğurmuştur (Kış, 2009). Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretim programının uygulanması sürecinde etkili lider olabilmeleri önemlidir. Araştırma bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin etkili bir program lideri olmaları ile öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve okulların örgütsel öğrenme düzeyi arasında yakın bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre, program liderliği ölçeğinin boyutları olan öğretmenleri yönlendirme, finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutları öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyinin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri yönlendirme boyutunun öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeyinin en iyi yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Bunu sırasıyla finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurma boyutlarının takip ettiği görülmüştür. Üç boyutun birlikte öğretmenlerin kolektif yeterlik algı düzeylerinin yaklaşık %23,4' ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin programın uygulanması aşamasında öğretmenlere rehberlik yapması, belirli aralıklara durum değerlendirmesi için toplantı düzenlemesi, iletişimi sağlayabilmesi, iş birliğine önem vermesi öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahiptir.

Regresyon analizinden elde edilen bir diğer bulguya göre program liderliği ölçeğinin boyutları olan öğretmenleri yönlendirme, finansal kaynak sağlama ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurmanın, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algılarının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri yönlendirme boyutunun öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algılarının en iyi yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Üç boyutun birlikte örgütsel öğrenme düzeyinin yaklaşık % 52,4 ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Program liderliği ölçeğinin alt boyutlarından öğretmenleri yönlendirme alt boyutunun, örgütsel öğrenmenin en iyi yordayıcısı olduğu (%46.9) ve bunu sırasıyla finansal kaynak sağlama (%4.1) ve öğrenci gelişimini göz önünde bulundurmanın (%1.5) izlediği tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme için örgütün topyekün öğrenmesi gerekmektedir. Yani bir okuldaki öğretmenlerin bireysel olarak öğrenmeleri örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Kolektif öğrenmenin sağlanabilmesi için ise okul yöneticilerinin liderlik rolleri önemli görülmektedir. Bu konuda Senge (1999) örgütsel öğrenmenin yeni bir liderlik anlayışı gerektirdiğini belirtmektedir. Öğrenen örgütte liderin açık fikirli ve ikna gücü yüksek olması gerekir. Ayrıca inançlarında derinliğin olması ve sürekli daha çok öğrenmeye istek duyması beklenir. Okullar için değerlendirildiğinde; öğretimsel liderlerin, okulların öğretim hizmetlerini gerçekleştirmesinde bir pusula işlevi gören eğitim programları hakkında derinlikli bilgi sahibi olması, programın daha işlevsel uygulanması için öğretmenleri yönlendirmesi ve öğretim hizmetlerinin niteliğini artırmak için öğretmenleri sürekli öğrenmek için cesaretlendirmesi gerekmektedir. Bu davranışları gösterebilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerini güçlendirerek, kolektif düşünme ve öğrenme süreçlerini geliştirerek, okullarını öğrenen okul idealine yaklaştırdıkları söylenebilir.

5.2. Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okul müdürleri, öğretim programlarının uygulanması esnasında gerek öğretim süreci gerekse bu süreçte ortaya çıkacak sorunların nasıl ortadan kaldırılabileceğine yönelik öğretmenlerin yeterliklerini arttıracak toplantılar düzenlemelidir.
2. Okul müdürleri öğretimi sadece sınıfla sınırlayan bir algı içinde olmamalı, sürecin her aşamasının iyi takip edebilmeli ve gerekli yönlendirmeyi, desteği sağlayabilmelidir. Yöneticinin görevi sadece okuldaki rutin yönetim faaliyetlerini gerçekleştirmek değildir. Yöneticiler, okulun nihai amacı olan davranış kazandırma sürecinde öğretmenlere yardımcı olmalı ve okuldaki öğretim programının uygulanmasında daha fazla sorumluluk almalıdır.
3. Öğretmenlerin mesleki boyutta gelişimini sağlayabilecek, örgütün öğrenmesini sağlayacak ve örgütün hedeflerine kolayca ulaşılabilmesinin önünü açacak şartların gerçekleştirilmesi okul yöneticilerinin etkili program lideri olabilmesine bağlıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin artırılması önemli olduğundan okul müdürlerinin bu konudaki yeterliklerini arttıracak eğitimler düzenlenmelidir.
4. Yöneticiler, okullarda örgütsel öğrenmenin sağlanması ve öğretmenlerde mesleklerine ilişkin farkındalığın geliştirilmesi için alanda ilgili gelişmeleri yakında takip etmeli, yapılan bilimsel çalışmaları dikkate almalı ve öğretmenleri de bu yönde etkilemelidir.
5. Örgütsel öğrenmeyi sağlayabilmek için dolaylı yaşantılar ve mesleğinde uzmanlaşmış, tecrübeli kabul edilen kişilerin örgütlerin öğrenmesini sağlayan bir faktör olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğrenci gelişimi noktasında sahip olduğu bilgileri öğretmenlerine aktarması, öğretmenlerinin sorun çözebilme kapasitesini geliştirmelerinin ve yaşanabilecek sorunları tespit edebilip önlemlerini alma yeterliklerini geliştirmelidir.

6. Okulun fiziki imkânlarının iyileştirilmesi maddi kaynakların etkili kullanılması eğitimdeki kaliteyi de artıracığından okul yöneticilerinin finansal kaynakları planlama konusunda yeterliklerinin artırılması gereklidir.
7. Okul yöneticilerinin, eğitim sürecinde öğretmenleri daha iyi yönlendirebilmeleri için eğitim programlarının hem teorik çerçevesi ve hem de uygulama boyutu ile ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir. Yöneticilerin bu konularda geliştirilebilmeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.
8. Program liderliği davranışları, öğretmenlerin kolektif yeterlik algısını ve okulların örgütsel öğrenme düzeyini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla, okul yöneticileri, program liderliği davranışlarını gösterebilecek şekilde yetiştirilmelidir.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

İlgili alan yazın tarandığında okul müdürlerinin program liderliği becerilerinin bilimsel araştırmalara yeterince konu edilmediği görölmektedir. Bu araştırmada program liderliğinin önemi ortaya konulduğu için bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekli görölmektedir. Aşağıda ileriki araştırmalar için bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmacılar program liderliği konusunda okul müdürlerinin etkililiğini araştırabilir.
2. Ülkemizde programlar üzerinde değişiklik yapılmasının öğrenci, öğretmen ve yöneticileri nasıl etkilediği ve yeni programlara uyum sağlamak için yöneticilerin ne düzeyde yeterli oldukları araştırılabilir.
3. Öğrencilerin okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin algıları araştırılabilir.
4. Öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının ve okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin artırılmasında yöneticilerin rolünün neler olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Bu araştırmanın amacı olmadığı halde, elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarıyla, okulların örgütsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkidir. Bu ilişkinin yönünü, düzeyini ve nedenlerini konu edinen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adair, J. (2004). *Etkili Stratejik Liderlik*. (Çev. S. F, Güneş). İstanbul (2009)
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini* (Aydın ili örneği) .Yüksek Lisans Tezi. T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, E. ve Işık, H .(2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19). 235-249.
- Alpaykurt, S., Firuzan, A.R. ve Kuvvetli, Ü. (2011). Çok Değişkenli Kalite Kontrolde Regresyon Düzeltmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 31-41.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007) Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*. Cilt 3, Sayı 1, s. 63-70.
- Ayden, C. Ve 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*, Sayı 4, 121-140.
- Bakan, İ. (2008). ‘Örgüt Kültürü’ Ve ‘Liderlik’ Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması’, *KMU İİBF Dergisi* Yıl:10 Sayı:14 Haziran.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik ‘türleri’ ve ‘güç kaynakları’na ilişkin mevcut- gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, 73-84.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 43, s. 71-82.
- Bailey, G. D. (1990). *How to Improve Curriculum Leadership – Twelve Tenets*. NASSP Bulletin, 74, 15-18.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2). 764-775.
- Bontis, N., Crossan, M. M. ve Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39, 4
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, (2). 228-244.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24, (3): 522–537.
- Çam, S. (2011). *İşletmelerde İnsan Kaynakları Planlaması*.(1.Baskı).Hayat Yayınları, İstanbul
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, T. (2003) Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi Cilt 4, Sayı 8*.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç, A, Ç., (2012). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4) Güz, 2487-2504.
- Çelenk, S. (2005). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*.(5. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. (5. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları.
- Çam, S. (2011) *İnsan Kaynakları Planlaması*. (1. Baskı). İstanbul, Hayat Yayınları.
- Demir, K. (2008). Dönüşümcü Liderlik ve Kolektif Yeterlik İnancı: İşbirliği Kültürü ve Özyeterlik İnancının Rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 33, s. 93-112.

- Demiral, S. (2009). *Öğretmen ve Okul Yöneticisi Algularına Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Program Liderliği Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö.(2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara, Pegem Yayınları
- Ekinci, A. (2010) İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2). 734-748, 2010.
- Ensari, H. (2009) *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul, Sistem Yayınları.
- Erdem, O. Ve Dikici, M. (2009) Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C.8. s.29 (198-213).
- Feyerherm, A.E. ve Rıce, C.L. (2002). Emotional Intelligence and Tea Performance, The Good, The Bad and The Ugly. *The International Journal of Organizational Analysis*, Vol.10, No.4, s.347.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, pp. 182- 196.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K., & Woolfolk, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2). 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: Theoretical development, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gökgöz, Y. (2005). *Öğrenen Örgüt Olarak Okulda Yönetici ve Öğretmenlerin Rollerine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Projesi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Gökkyer, N. (2004). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler* (Bingöl İli Örneği). Doktora Tezi. T. C. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gökkyer, N. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Rollerini Sınırlayan Etkenler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29, Sayfa 113-129, 2010.

- Gümüşeli, A. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı. 28, ss. 531–548.
- Güney, Salih. (2000). *Davranış Bilimleri*. (2. Baskı). Ankara, Nobel Yayınları
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı), Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, E. ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen Örgütlerde Johari Penceresi Burdur Örneklemleri, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:5 s: (1-13).
- Kış, A. (2009) *Öğrenen Örgüt Oluşturmada Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Rolü*. T.C. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Bilim Uzmanlığı Tezi. Malatya.
- Kocaekşi, S. (2005). Başarılı ve Başarısız Hentbol Takımlarında Grup Sarginlığı ve Etki Eden Değişkenler ile Başarı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. (2008). “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişi Üzerine Nicel Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl.14, Sayı.53, Kış.2008, ss.75-98.
- Kurt, T. (2009) . *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişi*. T.C.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.
- Marlow, S; Minehira, N. (1996). *Principals as Curriculum Leaders: New Perspectives for the 21 st Century*. Pasific Resources for Education and Learning.
- MEB (2002). *Okul Gelişim Modeli. Planlı Okul Gelişimi*. Ankara, EARGED.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 176, ss. 86–96.
- Mendenhall, W., Sincich T. (1996), *A Second Course in Statistics-Regression Analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Newlove, K. (1999). *Principal’ Understanding of Their Role as Leaders of Curriculum and Instruction*. Master Thesis. University of Saskatchewan.

- İnandı, Y. ve M. Özkan. (2006). "Resmi ilköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2, ss:123-149.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Okumuş, F., Avcı, U., ve Kılınç, İ.(2007). Öğrenen Örgütlerin Oluşturulmasında Üst Kademe Yöneticilerinin Rolü. T.C. Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,31-50.
- Özalp, G. E. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda Durumsallık Yaklaşımı Açısından Liderlik, Anadolu Üniversitesi, İ.İ.B.F: Eskişehir.
- Özdemir, S; Sezgin, F. (2002). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3, 266-282.
- Özgen H., Kılıç K. C. ve Karademir B. (2004), "Öğrenmenin Kurumsallaşmasında Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 175;188
- Patır Coşkun, B. (2008). *Yönetici ve Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C.Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Rost, J.C. (1991). *Leadership for the Twenty-first Century*, Praeger, New York
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline* (1nd ed.) [e-book]. Retrieved from http://www.4grantwriters.com/Peter_Senge_The_Fifth_Discipline_1_1_.pdf (20 Nisan 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Sütçü, O. (2008). *Stratejik Liderlik*. Yüksek Lisans Projesi. T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şişman, M.(2007). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Eğitime Bakış Dergisi,1,3-14.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. (2. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve T. Gedikoğlu. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58). 274-298.

Taş, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Burdur-Isparta İlleri Örneği). Doktora Tezi. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

The Council of Chief State School Officers (1996). Standards for School Leaders. (http://wps.ablongman.com/ab_bacon_edadmin_1/0,6183,462533-,00.html; 16.12.2013 tarihinde erişilmiştir.)

Töremen. F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Doktora Tezi, T.C. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Töremen, F., ve Kolay, Y. (2003). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, 2003, 1-6.

Töremen, F., ve Karakuş, M. (2008). “Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (*esosder.org*), Cilt: 7, Sayı: 25, Yaz 2008, 1-11

Turan, S. ve Şişman, M. (2002). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt 3 Sayı:4 Yıl:2000

Ulutin, H. C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Kurumlarının Kimliğine ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Algıları*. Doktora Tezi. T.C. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Ülker, M. (2009). *Okul Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları*. T.C. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.


Yamen, M. (2010). *Örgütsel Değişim ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü Strateji Bilimi Anabilim Dalı. Kocaeli

Yavaş, T. (2012). Ortaöğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrenilmiş Çaresizlik, Tükenmişlik ve Öz-Yeterlik Algılarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerine Etkileri. Doktora Tezi, T.C. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Yörük, S.ve Akdağ, G. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1). 66-92, 2010.

EKLER

Ek 1. Anket İzinleri



**T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 12484386/101.01.01/465691
Konu: Anket Çalışması

04/04/2013

VALİLİK MAKAMINA

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Zübeyde YARAŞ'ın "İlkokul Yöneticilerinin Program Liderliği Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Kolektif Yeterlilik Algısına ve Örgütsel Öğrenme düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasıyla ilgili anketini ilimizde bulunan okullarda 27.03.2013-20.05.2013 tarihleri arasında uygulayabilmesine dair yazıları ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasını Müdürlüğümüz Anket İnceleme ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde oturlarınıza arz ederim.

Mehmet Ali ATALAY
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
04/04/2013

Soner KARATAŞOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
2 Yazı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ziya Gökalp Mah.1706 Sok.BATMAN
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
kultur72@meb.gov.tr

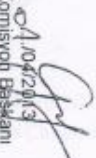
Ayrıntılı bilgi Zühal SESSİZ Uzman
Tel: (0 488)2132720-120

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Zübeyde YARAŞ
Kurumu / Üniversitesi	Batman
Araştırma yapılacak il/ler	Batman Merkez ve ilçelerindeki ilkokullar
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul Yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeylerine etkisi
Araştırmanın konusu	Var / Yok
Üniversite / Kurum onayı	
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Anket Formu
Veri toplama araçları	
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
.01/04/2013 tarihinde toplanan komisyonumuz gelen anket gelişmesini incelemiş olup, anketin 27/03/2013-20/05/2013 tarihleri arasında uygulanmasına oy birliğiyle karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği / ile alınmıştır.

KOMİSYON


01.04/2013
Komisyon Başkanı
Genel FİKRAT
Millî Eğitim Şube Müdürü


Üye
Abdurrahim ASLAN


Üye
M. Said FURUNCU

Ek 2. Tez Ölçeği

Değerli Meslektaşım;						
Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin program liderliği becerilerinin öğretmenlerin kolektif öğretmen yeterlilikleri algılarına ve örgütsel öğrenme düzeyine olan etkisini ortaya çıkarmaktır. <u>Veriler Yüksek lisans tez çalışması dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacak ve okul veya kişi isimleri kesinlikle kaydedilmeyecektir.</u> Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanı, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.						
Zübeyde YARAŞ						
M A D D E N O	Cinsiyetiniz: () Erkek () Bayan	Okulunuzdaki öğretmen sayısı?(Bildığınız kadarıyla yaklaşık rakam)	TAMAMEN	KATILMIYORUM	KISMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM
	Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız).....	Okuldaki Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen				
	Çalıştığınız Okul Adı:	Okuldaki İdareci Sayısı: 1 () 2 () 3 () 4				
I. PROGRAM LİDERLİĞİ						
Okul Müdürü						
1	Öğrencilerin sosyal gelişimi takip etmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
2	Eğitim programının uygulanmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	5	4	3	2	1
3	Eğitim programının geliştirilmesini sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	5	4	3	2	1
4	Öğrencilerin disiplin problemlerini tartışmak için öğretmenlerle toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
5	Programları uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlara çözümler üretebilir.	5	4	3	2	1
6	Öğrencilerin gelişiminin daha iyi olması için öğretmenlerle toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
7	Programın felsefesi hakkında öğretmenlere aydınlatıcı bilgi verir.	5	4	3	2	1
8	Eğitim program ve planlarını sınıf ortamında izler.	5	4	3	2	1
9	Uygun ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	5	4	3	2	1
10	Eğitim programının anlaşılmasını sağlayacak öğretmen-öğretmen ve öğretmen-yönetici iletişimini sağlar.	5	4	3	2	1
11	Sınıf uygulamalarında öğretmenlere rehberlik eder.	5	4	3	2	1
12	Eğitim programıyla ilgili öğretmenlerle aylık toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
13	Eğitim programının uygulanmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenler.	5	4	3	2	1
14	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak etkinlikler düzenler.	5	4	3	2	1
15	Öğretimi iyileştirecek programların geliştirilmesini sağlar.	5	4	3	2	1
16	Uygulanmakta olan eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	5	4	3	2	1
17	Öğrencilerin gelişimini belirlemek için öğrencilere uygulanan aylık sınavları değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
18	Sınıf için gerekli teknolojiyi nasıl sağlayabileceği konusunda öğretmenlerin fikrini alır.	5	4	3	2	1
19	Eğitim programını geliştirmek için öğretmenlerle çalışmalar yapar.	5	4	3	2	1
20	Okul programının geliştirme ihtiyaçlarını belirlemek için öğretmenlere yönelik anketler düzenler.	5	4	3	2	1
21	Bölgedeki diğer okul müdürleriyle program hakkında fikir alışverişi yapar.	5	4	3	2	1
22	Gönderilen kılavuz kitapların kullanımı konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerin gelişimini takip edebilmek için öğrencilere uygulanan seviye tespit sınavlarını değerlendirmek için öğretmenlerle toplantılar yapar.	5	4	3	2	1
24	Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.	5	4	3	2	1
25	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanmalarına dikkat eder.	5	4	3	2	1
26	Öğrencilerin öğrenme fırsatlarına eşit olarak sahip olmalarına dikkat eder.	5	4	3	2	1
27	Öğrencilerin tamamının bütün konuları öğrenmesini amaç edinir.	5	4	3	2	1
28	Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen değerlerin kazandırılmasına önem verir.	5	4	3	2	1
29	Eğitim programını düzenlerken okul çevresinin beklentilerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
30	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin beklentilerini dikkate alır.	5	4	3	2	1

31	Okul programını oluştururken öğrencilerin gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur.	5	4	3	2	1
32	Eğitim programını düzenlerken aile-veli beklentilerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
33	Okul programının uygulanmasında öğrencilerin kazandırılması öngörülen tutumların kazandırılmasına önem verir.	5	4	3	2	1
34	Okulun bilgi aktarma özelliğine önem verir.	5	4	3	2	1
35	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılması yönünde öğretmenlere rehberlik eder.	5	4	3	2	1
36	Okul programının uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliliklerin kazandırılmasına önem verir.	5	4	3	2	1
37	Eğitim programıyla ilgili değişiklikleri öğretmenlere zamanında duyurur.	5	4	3	2	1
38	Sınıf için gerekli teknolojik donanımı sağlar.	5	4	3	2	1
39	Her türlü materyali öğrenci merkezli öğrenme anlayışına uygun olarak öğrencilerin kullanımına sunar.	5	4	3	2	1
40	Finansal kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	5	4	3	2	1
41	Her türlü materyali öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak kullanır.	5	4	3	2	1
42	Fiziki kaynakları etkili bir şekilde kullanır.	5	4	3	2	1
43	Programla ilgili her türlü materyalin sağlanmasında aktif rol oynar.	5	4	3	2	1
44	Eğitim programını düzenlerken öğrencilerin gelişmiş teknolojiyi kullanabilmelerini sağlamaya çalışır.	5	4	3	2	1
45	Okul programını geliştirmek için öğrencilere ihtiyaç analizi anketi uygular.	5	4	3	2	1
II. KOLEKTİF ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ						
46	Bu okuldaki öğretmenler, en zorlu öğrencileri eğitmeyi başarabilirler.	5	4	3	2	1
47	Buradaki öğretmenler, öğrencileri motive edebileceklerinden emindirler.	5	4	3	2	1
48	Eğer bir öğrenci öğrenmek istemiyorsa, bu okuldaki öğretmenler daha fazla uğraşmazlar	5	4	3	2	1
49	Buradaki öğretmenler, öğrencilerin anlamlı düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için gerekli becerilere sahip değildirlere.	5	4	3	2	1
50	Eğer öğrenciler bir konuyu ilk işlendiğinde öğrenmemişlerse, öğretmenler aynı konuyu öğrencilere başka yollarla öğretmeyi denerler.	5	4	3	2	1
51	Bu okuldaki öğretmenler çeşitli öğretim metotlarını uygulamada beceriklidirler.	5	4	3	2	1
52	Buradaki öğretmenler, öğretmekle yükümlü oldukları konulara iyi bir şekilde hazırlıklıdır.	5	4	3	2	1
53	Buradaki öğretmenler, yetersiz öğretim yöntemlerini kullanmalarından dolayı bazı öğrencilere ulaşmada başarısız olurlar.	5	4	3	2	1
54	Bu okuldaki öğretmenler, çocukların öğrenmeyi gerçekleştirmelerini sağlayacak her şeye sahiptirler.	5	4	3	2	1
55	Bu okulda öğretim materyalleri ve araç-gereçlerinin eksikliği öğretimi daha zor hale getirmektedir.	5	4	3	2	1
56	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerin disiplin problemlerinin üstesinden gelme becerilerine sahip değildirlere.	5	4	3	2	1
57	Bu okuldaki öğretmenler, okulda hiç kimsenin ulaşamayacağı öğrencilerin var olduğunu düşünürler.	5	4	3	2	1
58	Bu okuldaki olanaklarının kalitesi, öğretme ve öğrenme sürecini gerçekten kolaylaştırır.	5	4	3	2	1
59	Buradaki öğrenciler (ev yaşamlarından) öyle avantajlarla okula gelirler ki öğrenmeye mecbur kalırlar.	5	4	3	2	1
60	Öğrenciler, öğrenmeye hazır bir biçimde okula gelirler.	5	4	3	2	1
61	(Okul çevresini oluşturan) Toplumda, zararlı alışkanlıkların (sigara, alkol, uyuşturucu madde kullanımı vb.) yaygın olması, öğrencilerimiz için öğrenmeyi daha zor hale getirir.	5	4	3	2	1
62	(Okul çevresini oluşturan) Toplumdaki olanaklar öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya yardım eder.	5	4	3	2	1
63	Buradaki öğrenciler öğrenmeye motive değildirlere.	5	4	3	2	1
64	Öğrenciler güvenliklerinden endişe ettikleri için bu okulda öğrenme daha zordur.	5	4	3	2	1
65	Bu okuldaki öğretmenler, sorunlu öğrencilerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda daha fazla eğitime ihtiyaç duyarlar.	5	4	3	2	1
66	Bu okuldaki öğretmenler her çocuğun öğrenebileceğine gerçekten inanırlar.	5	4	3	2	1
III. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME						
67	Okulumuzdaki öğretmenler, mesleki gelişimleri için, diğer öğretmenlerin derslerini takip ederler.	5	4	3	2	1
68	Okulumuzda (bir ekip olarak) okulumuza özgü bir "öğrenme yöntemimiz" vardır.	5	4	3	2	1
69	Okulumuzda mesleki konulara yönelik "tartışma grupları" oluşturulur.	5	4	3	2	1
70	Okulumuzdaki öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili etkinlikleri planlamak için birlikte çalışırlar.	5	4	3	2	1
71	Bu okuldaki yöneticiler, yeni fikirlere ve değişime karşı direnç gösterebilirler.	5	4	3	2	1

72	Okulumuzda ailelerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla ortak etkinlikler ya da projeler yapılır.	5	4	3	2	1
73	İşle ilgili yenilikçi fikirler yönetim tarafından sıklıkla ödüllendirilir.	5	4	3	2	1
74	Okulumuzda mesleki değişimlerle ve yeniliklerle ilgili yazılı kaynaklar\raporlar okuldaki herkese ulaştırılır.	5	4	3	2	1
75	Bu okuldaki öğretmenler önemli kararların alınmasına dâhil edilir.	5	4	3	2	1
76	Okulumuzdaki her program ve etkinlik düzenli olarak arşivlenir.	5	4	3	2	1
77	Okulumuzda mesleki ve eğitsel nitelikteki başarı raporları ve materyalleri kolaylıkla arşivlenmekte, onlara istenildiği zaman herkes ulaşabilmektedir.	5	4	3	2	1
78	Diğer okullardaki başarılı uygulamaları ve gelişmeleri öğrenmeye izin veren bir okul kültürümüz var.	5	4	3	2	1
79	Okulumuzdaki toplantılarda, daha önceki görüşmelerin özeti gündeme alınır.	5	4	3	2	1
80	Okulumuzdaki öğretmenlerden, meslektaşlarının hatalarından ders çıkarmaları beklenir.	5	4	3	2	1
81	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, “eleştiriye açık olma” konusunda çaba gösterirler.	5	4	3	2	1
82	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hataları konusunda kendilerini savunmak için yalan söylerler.	5	4	3	2	1
83	Bu okulda, kurumsal öğrenmeyi etkileyen çok fazla hiyerarşi vardır.	5	4	3	2	1
84	Okulumuzda “yöneticiler asla hata yapmaz” görüşü hâkimdir.	5	4	3	2	1
85	Okulumuzda hataların sahibinden ziyade, bu hatanın ne olduğu ve nedenleri üzerinde odaklanılır.	5	4	3	2	1
86	Okulumuzda “hepimiz aynı gemideyiz, herkes hata yapabilir” düşüncesi mevcuttur.	5	4	3	2	1
87	Okulumuzdaki öğretmenler, başarılı gözükme için gerçeği söylemekten kaçınırlar.	5	4	3	2	1
88	Okulumuzdaki yöneticiler ve öğretmenler, hatalarını kapatma eğilimi gösterirler.	5	4	3	2	1
89	Okulumuzda sıklıkla yeni düşünceler getirebilirim.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

27.05.1988 tarihinde Antakya' da doğdum. İlköğretime Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde başlayıp, Ankara ve Erzincan İllerinde devam ettim. Lise eğitimimi Ankara' da tamamladım. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 2010 yılında mezun oldum. 2010 yılında Batman'a sınıf öğretmeni olarak atandım. Batman İli'nde 2012- 2013 yılları arasında müdür yardımcısı olarak görev yaptım. 2013 Yılında Elazığ' a tayininin çıkmasından dolayı Elazığ' da sınıf öğretmeni olarak görevime devam etmekteyim.