

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN
ÖĞRENEN OKUL DÜZEYİNE ETKİSİ
(İSTANBUL- BEYKOZ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Mehmet Rıza TUNA**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Birsen EKİNCİ GÜZEL**

İSTANBUL - 2014

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN
ÖĞRENEN OKUL DÜZEYİNE ETKİSİ
(İSTANBUL - BEYKOZ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Mehmet Rıza TUNA**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Birsen EKİNCİ GÜZEL**

İSTANBUL - 2014



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1112.040226 numaralı öğrencisi **Mehmet Rıza TUNA** 'nın "ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN ÖĞRENEEN OKUL DÜZEYİNE ETKİSİ(İSTANBUL-BEYKOZ ÖRNEĞİ)" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 20.03.2014 tarih ve 2014/07 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **oybirliği** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :09/05/2014

1)Tez Danışmanı: Doç. Dr. Birsen GÜZEL

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

3) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Uğur TEKİN

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

ÖN SÖZ

Çağımızda okul gibi bireylerin ve toplumların geleceğini inşa eden yapıların sürekli öğreten rollerinin yanında artık öğrenme görevleri de vardır. Bu rol kendilerini yenilemeleri ve değişen şartlara uyum sağlamaları bakımından hayati bir öneme sahiptir. Bunun için önemli bir rolde bulunan okul müdürlerinin kültürel liderliğini kullanarak kurumunda sürekliliği olacak bir şekilde değişim ve yenilenmeye öncülük etmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin kültürel liderlik özelliklerinin yönettiği okulun, öğrenen okul olma düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmamın her aşamasında, yardımını benden esirgemeyen, güler yüzü ve sabrıyla hatırlayacağım, değerli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Birsen EKİNCİ GÜZEL' e, bu araştırmada bana yardımcı olan okulların değerli yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Çalışmam sırasında hep yanımda olan eşime, hayatım boyunca hep yanımda olmalarını isteyeceğim annem, babam, ablam ve kardeşlerime ayrıca hayatımın herhangi bir yerinde yer almış ve alacak olan herkese elimdeki bu fırsatı kullanarak teşekkür ederim. O henüz bir yaşında değilken başladığım iki yıllık yüksek lisans eğitimim boyunca onunla birlikte oyun oynamak varken ders çalışmak zorunda kaldığım zamanlara hep üzüldüm.

Ahmet Miran TUNA, sana yıllar sonra okuyacağın bu satırlardan sevgilerimi sunuyorum.

Mehmet Rıza TUNA

İstanbul, Nisan, 2014

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.5. ALT PROBLEMLER.....	4
1.8. TANIMLAR	5
BÖLÜM II.....	6
2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. ÖĞRENEN ÖRGÜT KAVRAMI.....	6
2.2. ÖĞRENEN ÖRGÜTLERİN ÖNEMİ	8
2.3. ÖĞRENME AÇISINDAN ORGANİZASYONLAR.....	10
2.3.1. Bilen Organizasyonlar	10
2.3.2. Anlayan Organizasyonlar	11
2.3.3. Düşünen Organizasyonlar.....	11
2.3.4. Öğrenen Örgüt Aşaması.....	11
2.4. ÖĞRENEN ORGANİZASYONUN DİSİPLİNLERİ.....	13
2.4.1. Kişisel Ustalık.....	14
2.4.2. Zihni Modeller.....	15
2.4.3. Vizyon Paylaşımı.....	16

2.4.4. Takım Halinde Öğrenme	17
2.4.5. Sistem Düşüncesi.....	18
2.5. ORGANİZASYONLARDA ÖĞRENME YETERSİZLİKLERİ.....	19
2.6. OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME	19
2.7. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ OLUŞTURAN OKUL KOŞULLARI	21
2.8.ÖĞRENEN OKULLARDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİNİN ROLÜ.....	22
2.8.1. Öğrenen Okullarda Yöneticinin Rolü	22
2.8.2. Öğrenen Okullarda Öğretmenin Rolü	25
2.8.3. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü	27
2.8.4. Öğrenen Okulda Çevrenin Rolü	27
2.9. LİDERLİK KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ	28
2.10. ÇAĞDAŞ LİDERLİK KURAMLARI.....	29
2.10.1. Vizyoner Liderlik	30
2.10.2. Demokratik Liderlik	31
2.10.3. Öğretimsel Liderlik.....	32
2.10.4. Transformasyonel / Dönüşümsel Liderlik.....	32
2.10.5. Moral / Etik Liderlik	33
2.10.6. Kültürel Liderlik.....	33
2.11. OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİĞİ.....	34
2.12. KÜLTÜRÜN TANIMI	35
2.13. OKUL KÜLTÜRÜ VE ŞEKİLLENDİRİLMESİ	36
2.14. OKUL YÖNETİMİNDE KÜLTÜREL LİDERLİK	39
2.15. ÖĞRENEN OKUL İKLİMİ	40
2.16. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	42

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM III	51
YÖNTEM	51
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	51
3.2. SAYITILAR	51
3.3. SINIRLILIKLAR.....	52
3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM	52
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	57
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	58
3.5.2. Öğrenen Okul Ölçeği	58
3.5.3. Kültürel Liderlik Ölçeği.....	59
3.5.4. Verilerin Analizi.....	60
BÖLÜM IV	61
4.BULGULAR.....	61
4.1. ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖNERMELER	61
4.1.1. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	61
4.1.2. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin incelenmesi	62
4.1.4. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	64
4.1.4. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	66
4.1.5. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	68

4.1.6. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	69
4.1.7. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	69
4.1.8. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	71
4.1.9. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	72
4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULUN ÖĞRENEN OKUL OLMA DÜZEYİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ	73
4.2.1. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	73
4.2.2. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	74
4.2.3. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	75
4.2.4. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	76
4.2.5. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	77
4.2.6. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	79
4.2.7. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi	80
4.2.8. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	81
4.2.9. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi.....	82
4.3. ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK PUANI İLE ÖĞRENEN OKUL PUANININ ANALİZİ	83

4.3.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı İle Öğrenen Okul Puanının Korelasyon analiz sonucunun İncelenmesi	83
4.3.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Anova analiz sonucunun İncelenmesi.....	84
4.3.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının alt disiplinleri arasındaki Anova analiz sonucunun İncelenmesi	87
BÖLÜM V	91
5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	91
5.2. Öneriler	93
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler	93
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER:.....	101
ÖZET	111
ABSTRACT	112

KISALTMALAR DİZİNİ

N: Denek Sayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SD: Standart Sapma

SE: Standart Hata

p: Anlamlılık Düzeyi

Md. : Madde

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 3.4.2. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine İlişkin Bulgular.....	53
Tablo 3.4.3. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 3.4.4. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 3.4.5. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Bulgular	55
Tablo 3.4.6. Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular	56
Tablo 3.4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular.....	56
Tablo 3.4.8. Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Durumlarına İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 4.1.1. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.1.2. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 4.1.3. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	63
Tablo 4.1.4. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 4.1.5. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları	65
Tablo 4.1.6. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 4.1.7. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	67

Tablo 4.1.8. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Analiz Sonuçları.....	67
Tablo 4.1.9. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları.....	68
Tablo 4.1.10. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.11. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre t-Testi Analiz Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.12. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Analiz Sonuçları.....	70
Tablo 4.1.13. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	71
Tablo 4.1.14. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları	71
Tablo 4.1.15. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 4.1.16. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 4.2.1. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 4.2.2. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	74

Tablo 4.2.3. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Değerleri	74
Tablo 4.2.4. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 4.2.5. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Değerleri.....	76
Tablo 4.2.6. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 4.2.7. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Değerleri Sonuçları	77
Tablo 4.2.8. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 4.2.9. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	78
Tablo 4.2.10. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve t - Testi Analiz Sonuçları.....	79
Tablo 4.2.11. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve t - Testi Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 4.2.12. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 4.2.13. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	81
Tablo 4.2.14. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	82
Tablo 4.2.15. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları.....	82
Tablo 4.3.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı İle Öğrenen Okul Puanının Korelasyon analiz sonucu.....	83

Tablo 4.3.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 4.3.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Anova analiz sonucu.....	84
Tablo 4.3.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının LCD Analiz Sonucu.....	85
Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Alt Disiplinleri Arasındaki Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 4.3.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının alt disiplinleri arasındaki Anova analiz sonucu.....	89

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil-1: Öğrenen Örgütün Aşamaları.....	10
Şekil-2: Örgüt Aşamalarının Genel Özellikleri.....	12
Şekil-3: Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları.....	22
Şekil-4: Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması	30
Şekil-5: Veri Toplama Aracının Soru Sayısı ve Madde Numaraları.....	59

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Hayatımızın hemen hemen her alanında hızlı değişimler yaşanmaktadır. Örgütler de içinde buldukları çevrenin değişmesine paralel olarak kendilerini yenilemelidirler, yani kendini değişen her şeye karşı sürekli bir dönüşüm ve yenileme içinde tutan dinamik bir yapıya sahip olmalıdırlar. Bu örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından artık bir zorunluluktur. Öğrenen organizasyonlar sürekli gelişen dünyada bilginin akışına ayak uydurabilen ve kendini yenileyebilen organizasyonlardır. Okullar bir toplumun geleceğinin inşa edildiği şekillendirildiği en yaygın örgütlerdir. Bundan ötürü toplumlar açısından çok kıymetlidirler. Bu örgütlerin geleceğe yön vermesi değişimlere ayak uydurup ayakta kalması; onlara dinamik bir yapı kazandıracak örgütsel öğrenmeyle, öğrenen okullara dönüşmeleriyle mümkün olacaktır. Okullarımızın öğrenen okullara dönüşebilmesi için okul müdürlerinin kültürel alt yapıyı okulunda oluşturması güçlendirmesi gerekmektedir. Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrenciler üzerinde okuldaki öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Öğretmenlerin, sadece bilgi aktaran olmaktan çıkıp öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber dönüşmesi gerekmektedir. Çevrenin ise maddi ve manevi her konuda okulun yanında olması ona daha çok katkıda bulunması gerekmektedir. Böylelikle okulun bütün paydaşlarının (müdür, öğretmen, öğrenci ve çevre) özverili katkısıyla öğrenen okullarımızı inşa edebiliriz.

Öğrenen örgütler kısa bir sürede kurulmaz. En başarılı örnekler, zaman içinde yavaş ve istikrarlı bir şekilde geliştirilmiş tutumların ve yönetim süreçlerinin ürünüdür. Öğrenen örgüt olmak isteyen kurumlar basit birkaç adım atarak başlayabilirler; bir başka güçlü kaldıraç sınırları açmak ve fikir alışverişine özendirme olabilir. Sınırlar enformasyon akışını engeller; bireyleri ve gurupları birbirinden koparır ve önyargıları pekiştirir ilk adım, öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmaktır. Yöneticiler daha özendirici ve açık

bir ortam oluşturunca, öğrenmeyi zorlaştıran engelleyen nedenler ortadan kalkmaya başlar (Bulut, 1999).

Eğitim artık evde, okulda, işyerinde, sokakta, sürdürölen bir faaliyet haline gelmiştir. Çünkü hızla değişen ve gelişen dünyada insanın okulda geçirdiği süre tam öğrenmeler için yetersiz kalmaktadır. 21.yüzyılda artık okulların amacı “bilgiyi öğretmek” değil, “öğrenmeyi öğretmek” olmalıdır. Okul öğrenenleri, öğrenmeyi her fırsatta ve her yerde sürdürebilecekleri yeterli donanımla donatmalıdır (Erdoğan, 2008). Herkesin birbirini, her olayın bir diğer olayı etkilediği ve birbirinden etkilendiği dünyamızda, anlamlı, doyumlu ve sürdürülebilir bir yaşam için öğrenen bireyler, öğrenen organizasyonlar, öğrenen okullar, öğrenen şehirler, öğrenen ölkeler olmak bir zorunluluk haline geliyor. Geleceğimizi birlikte şekillendirebilmek için birbirimizi anlamak, birlikte öğrenmek, düşünmek, çalışmak ve ortak geleceğimizin sorumluluğunu üstlenmek durumundayız. Öğrenen organizasyon olmak hiçbir zaman bitmeyen bir yolculuktur. Yaşamı, getirdiği belirsizlik ve süprizlerle birlikte kabul etmeyi, kollektif akıl oluşturarak varolmayı, hedeflerimiz ve değerlerimiz doğrultusunda ilerleyebilmeyi sağlayacak, yaşadığımız sürece bizimle olacak bir yaklaşımdır (Çalkavur, 2006).

1.1. PROBLEM DURUMU

Artık günümüzde yeni eğitim ve okul anlayışında değişmeler meydana gelmiştir. Bu değişmeler hızını arttırarak devam edecektir. Okul, bilginin devamlı olarak üretildiği, öğretmen ve öğrencilerin de bilginin üretilmesi sürecinde önemli rol üstlendiği bir kuruma dönüşmektedir. Okul ve eğitim değişim üzerinde yoğunlaşmakta ve değişmenin merkezi olarak görölmektedir. Okulun geleneksel eleme ve seçme rolü değişmekte; okullar herkesin yetenekleri çerçevesinde öğrendiği birer toplumsal öğrenme merkezleri olarak görölmektedir. Öğretmeden çok öğrenme kavramına, öğretim yöntemlerinden çok öğrenme stratejilerine önem verilmektedir

(Şişman ve Turan, 2002). Örgütsel öğrenme işletmeler için geliştirilmiş bir kuram olmasına rağmen, eğitim kurumları için çok faydalı bir model olabilir. Zira okulların temel görevi, daha etkin bir eğitim ve öğretim hizmeti sunmaktır. Okul, doğrudan öğrenme süreci içinde olan bir kurumdur. Fakat ana sorun, okulun öğrenme ve öğretme görevinin dengeleştirilmesindedir. Bugün okullar daha çok öğretmeyi görev edinmişlerdir. Oysaki okul öğreten bir örgüt olduğu kadar, aynı zamanda öğrenen bir örgütte olmalıdır. Okulun, öğrenen bir okula dönüşmesi için okul kültürünün ve felsefesinin de değişime uğraması gerekmektedir (Çelik, 2000).

Yeni okul, önceden üretilmiş bilginin aktarıldığı yer olmaktan çıkmakta, bilginin eleştirel bir biçimde yeniden yorumlandığı ve üretildiği, bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, bilgiden yararlanma yollarının öğrenildiği bir yer olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2002). Ekonomik ve toplumsal değişim ile birlikte eğitim kurumlarının üstlendiği rol değişmektedir. Artık verilen eğitimin toplumun yenileşmesine katkı sağlaması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemleri ürünleri yoluyla diğer sistemleri etkileme olanağına sahiptirler (Özdemir, 1997).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ortaokul kurumlarının öğrenen okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin etkisini incelemektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzün bilgi çağının sürekli değişen verileri, öğrenmenin en çok olduğu yerler olarak varsayılan okulların öğrenen okul olabilme durumunun incelenmesini gerektirmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bulgular;

1. Ortaokul eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını ortaya koyarak öğrenen okul olma durumunu açıklayacaktır.
2. Ortaokul eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin algılarını ortaya çıkaracaktır.
3. Ortaokul eğitim kurumu yöneticilerinin, kültürel liderlik rolünün kurumunun öğrenen okul olması üzerinde ne düzeyde etkili olduğuna ilişkin ışık tutacaktır.

1.4. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algısına göre, okul müdürlerinin kültürel liderlik rolü ile öğrenen okul düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. ALT PROBLEMLER

1. Öğretmenlerin algısına göre, Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulunun öğrenen okul olması arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı, mezuniyet durumları, okuldaki hizmet süreleri, şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri,

medeni durumu, branş gurupları ve öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

3. Okulunun öğrenen okul olmayı gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı, mezuniyet durumları, okuldaki hizmet süreleri, şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri, medeni durumu, branş gurupları ve öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

1.8.TANIMLAR

Ortaokul: İlkokuldan sonra 4 yıl öğretim veren, her türdeki ortaöğretim kurumuna öğrenci yetiştirmek için eğitim veren kurum.

Kıdem: Öğretmenlik mesleğine başlanıldığı andan bugüne kadar, meslekte geçirilen süre.

Okul Kültürü: Okul ortamındaki yönetici ve öğretmenlerin birlikte davranış geliştirmesini sağlayan paylaşılan değerler ve normlar bütünüdür (Çelik, 2000).

Öğrenen örgüt: Bir örgüt ortamında yer alan insanların bireysel ve örgütsel kapasitelerini arttırmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ifade etmektedir (Şişman, 2002b).

Öğrenen Okul: Uygun ve güçlü bir öğrenme kültürüne sahip inançları değer ve normları kurumsal öğrenmeyi destekleyici nitelikte olan paylaşılan bir vizyona sahip okulu ifade eder (Çelik, 2000).

Kültürel Liderlik: Örgütünün misyonunu yerine getirebilmesi için yöneticinin kullandığı bir liderlik biçimidir. Kültürel liderlik, örgütsel kültür kuramına bağlı olarak geliştirilen bir liderlik biçimidir. Bu tür liderlik biçimiyle örgüt kültürünün lider tarafından biçimlendirildiğini savunur (Çelik, 1997).

BÖLÜM II

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖĞRENEN ÖRGÜT KAVRAMI

Örgütsel öğrenme önce Chris Argris ve Donald Schön'un kitaplarıyla gündeme gelmiştir. 1990'lı yılların başında Peter Senge'nin "*Beşinci Disiplin*" kitabı sayesinde popüler hale gelmiştir. Örgütsel öğrenme, örgüt kültürüyle de yakından ilgili bir konudur. Schein örgüt kültürünü, kısaca gurup yaşantısının öğrenilen sonuçları olarak tanımlamıştır (Schein, 1995; akt. Şişman, 2002b). Öğrenme, her şeyden önce kültürel bir olgudur. Örgütsel öğrenme ise çok boyutlu bir konudur. Bir yandan bu konu, örgütsel yapı, strateji, vizyon, misyon, amaç, kültür gibi boyutlarla birlikte düşünülmesi gerekirken diğer taraftan da yöneticiler, çalışanlar, diğer rakipler müşteriler ve toplum bağlamında düşünülmesi gerekmektedir (Şişman, 2002b).

Öğrenme, birey, takım-gurup ve örgütsel düzeylerde söz konusu olabilir. Öğrenmeden söz etmek, öğrenilecek bilgiden söz etmek demektir. Öğrenen örgüt ise, kısaca bir örgüt ortamında yer alan bireysel ve örgütsel kapasitelerini arttırmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ifade etmektedir. Öğrenme, kısaca görece kalıcı ve süreklilik gösteren davranış değişimleri, yeni bilgi, tutum, alışkanlık ve beceri kazanma süreci olarak tanımlanabilir. Öğrenme bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel düzeylerde yeni davranışlar edinmesi, bilgi, anlam, değer, inanç yapılarında değişmelerin meydana gelmesidir (Şişman, 2002b). Öğrenen örgüt, kişilerin görmek istedikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini devamlı olarak geliştirdikleri, yeni ve sınırların zorlandığı düşünce şekillerinin ortaya atıldığı, insanların devamlı bir biçimde birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2011).

Örgütün bir bütün olarak öğrenen örgüt olabilmesi, örgütsel öğrenmeye açık olmasına bağlıdır. Geleceğin dünyasına, bilgi toplumuna

uyum sağlayabilecek örgüt modeli öğrenen örgüt modeli olacaktır. bilginin çok hızlı değişmesi ve çevrede meydana gelen değişimler, örgütleri sürekli olarak öğrenmeye zorlayacaktır (Çelik, 2000). Örgütsel öğrenme, var olan görüşleri geliştirmeyi, değişmelere uyum sağlamayı, yeni amaç ve görüşlere doğru yönelmeyi ifade eder. Öğrenme örgütün işleyişi ve yapısıyla örtüşmelidir (Şişman ve Turan, 2002). Örgütsel öğrenme bilgi üretme sürecidir. Öğrenen örgütlerde, küresel rekabet çağında örgütlerin bilgi üretip, bunu örgüte yayıp uygulamaya geçirilmesini ifade etmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2009).

Örgütsel öğrenmenin ana özelliği, yalnız kendini ve çevresini yenileyip değiştirmesi değil, bu değişimin devamlılığını getirmesidir. Bu süreçte örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt felsefesinin geliştirilebilmesi, yaratıcılık, yenilik, müşteri odaklı olmak ve sürekli gelişme için; öğrenmede daha çok "*keşif modeli*" üzerinde odaklanmak ve çalışanların içsel motivasyonunu, kendilerini geliştirme yönünde arttırmak gerekmektedir. Öğrenmenin temelinde bir zihniyet değişimi vardır. Bu sayede öğrenme, günlük anlamıyla kullanılan "*bilgi edinme*" den ayrılmakta ve bireyin şimdiye dek yapamadığı bir şeyi yapmaya muktedir duruma gelmesini sağlayan davranış ve düşünce değişikliklerinin tümü olarak görülmektedir. Öğrenmenin olması ancak yeni bilginin değişik bir davranış şekline dönüşmesiyle gerçekleşir. Kişi içindeki merak duygusu ile gerçek anlamda ve kalıcı olarak öğrenebilir (Senge, 2007; akt. Banoğlu, 2009).

Öğrenen organizasyon, bilgiyi oluşturma, edinme ve aktarma ve aynı zamanda davranışını, yeni bilgi ve kavrayışları yansıtabilecek şekilde düzenleme yeteneğine sahip olan organizasyondur (Gürol, 2011). Öğrenme türlerinde olan alışkanlık geliştirme ve beceri öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için, çalışanların uygulama ve hata yapma fırsatlarının olması gerekmektedir. Aksi takdirde, çalışanların hata yapmaktan duydukları endişe, öğrenmelerine engel olmaktadır. Bu durumun ortadan kalkması için, liderin çalışanlarla yakın ilişkide olması, psikolojik anlamda uygun bir örgüt iklimi yaratmalıdır. Çalışanlara öğrenme için zaman ayrılmalıdır (Gürol, 2011).

2.2. ÖĞRENEN ÖRGÜTLERİN ÖNEMİ

Öğrenen bir organizasyonda insanlar kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını keşfederler. Öğrenme temel bir zihniyet değişimini de kapsar. Gerçek öğrenme, insan olmanın anlamını ta yüreğinden kavrar. Öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenme sayesinde daha önce yapamadığımız bir şeyi yapabilecek hale geliriz. Öğrenme ile dünyayı ve onunla olan ilişkilerimizi yeniden kavrarız. Öğrenme sayesinde hayatın üretme sürecinin bir parçası oluruz. Hepimizin içinde bu tür öğrenmeye karşı derin bir açlık bulunmaktadır. Geleceğini yaratma kapasitesini durmadan genişleten bir organizasyon “*öğrenen bir organizasyon*” un temel anlamıdır. Çünkü böyle bir organizasyon için sadece ayakta kalma yeterli değildir; “ayakta kalmayı öğrenme” veya daha sık söylenen deyişle “adapte olmayı öğrenme” önemlidir, hatta gereklidir. Ancak öğrenen bir organizasyonda “adapte olmayı öğrenmenin yanına “üretici öğrenme” yaratma kapasitemizi arttıran öğrenme gelmelidir (Senge, 2011).

Çok hızlı değişimlerin olduğu çağımızda ekonomik, teknolojik, politik ve sosyal karışıklıklar, örgütlerin sadece iç ve dış koşullara uyum sağlamasını değil; aynı zamanda belirsiz geleceğe meydan okumak için sürekli gelişme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bilme isteğinden daha çok en iyisini yapma düşüncesi, araştırmacıları örgütlerin öğrenme kapasitelerini araştırmaya yöneltmiştir. Bu konuda teori geliştiren ve ampirik araştırma yapan bilim adamları, öğrenen bir örgütün oluşturulmasında iş görenlerin bireysel ve kolektif davranışları, örgütlerin öğrenme ve değişme kapasitelerini incelemiştir (Çelik, 2000).

Darling (1998)’e göre öğrenen örgütler kolektif bir öğrenmeye sahiptir. Bu örgütlerde öğrenme kapasitesi epey yüksektir. Öğrenen bir örgütte başarının ana kriteri şudur: öğrenmedeki hız dış dünyadaki hıza eşit ya da ondan büyük olmalıdır. Eğer problemler örgütlerin karşısına onları nasıl

çözümleyeceklerini öğrenmelerinden daha hızlı çıkarsa, örgütsel çöküşü kaçınılmaz olur. Örgütlerin değişimlere uyum sağlayabilmesi onların öğrenme kapasitesine bağlıdır. Çevresel değişim hızının ortaya çıkardığı sorunları çözmeyi öğrenen örgütler, geleceğin dünyasına yön verecek örgütlerdir (akt. Çelik, 2000). Günümüzdeki çoğu örgüt, öğrenmeyi stratejilerinin merkezine koymuşlardır. Zira stratejiler, örgütlerin çevreyi anlama yeteneğinin gelişmesini sağlar. Öğrenme, örgütlerin sürdürülebilir stratejik avantaj elde edebilmesini sağlayan en önemli yoldur. Başarılı olacak bir öğrenen organizasyon oluşturabilmek için bazı stratejilerin kullanılması gereklidir. Bu stratejiler aşağıda sıralanmaktadır (Yazıcı, 2001; akt. Yağız, 2011):

- 1) Öğrenme fırsatlarının artırılması,
- 2) Öğrenmenin etkilerinin ve faydalarının tüm örgüte duyurulması,
- 3) Öğrenmenin ödüllendirilmesi,
- 4) Örgütsel ve kişisel başarı için öğrenmenin ön planda olması,
- 5) İş üzerinde öğrenmeye önem verilmesi,
- 6) Öğrenmeye fazladan zaman ayrılması,
- 7) Tüm faaliyetlerde öğrenmenin kullanılması,
- 8) İnsan kaynaklarına ait politikanın öğrenmeye değer veren insanların üzerine kurulması,
- 9) Öğrenme için yeterli fiziksel bir ortamın yaratılmasıdır.

2.3. ÖĞRENME AÇISINDAN ORGANİZASYONLAR

Öğrenen örgütler ile bilen, anlayan ve düşünen örgütler arasındaki temel farklılık, değişime yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütler; deneyerek, sürekli gelişim ve değişim içindedirler. Öğrenen örgüt değişen çevre koşulları karşısında geçmiş uygulamalardan ve kararlardan ders çıkaran, yüksek iletişim teknolojileri ile biriktirilen bilgi ve deneyimlerle sürekli yeni bilgi üretimini destekleyen, sürekli olarak kendini yenileyen, değişen ve gelişen örgüt yapısını ifade etmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2009).

Öğrenen örgüt kavramının gelişimine McGill ve Slocum (1993) yaptıkları çalışmalarla katkı sağlamışlardır. McGill ve Slocum çalışmalarında, öğrenen örgütün evrimini yönetim biliminin evrimine paralel olarak incelemişler ve öğrenen örgüt olma sürecinin Şekil 1.'deki gibi dört düzeyde gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir (akt. Atak, 2009: 53-54).

Şekil 1. : Öğrenen Örgütün Aşamaları

Anlayan Organizasyonlar
Bilen Organizasyonlar
Düşünen Organizasyonlar
Öğrenen Örgüt Aşaması

2.3.1. Bilen Organizasyonlar

Bilen Organizasyonlar; örgüt modellerinin en eski olanlarındandır. Taylor, Fayol ve Weber gibi teorisyenler klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır. Yaptıkları çalışmaların özünde “her yerde ve her şartta en iyi tek bir yol” olduğu düşüncesi yatmaktaydı. Bu yol sadece yönetici tarafından bilinebilirdi. Bu sebeple bu örgütler bilen organizasyonlar olarak nitelenmişlerdir. Bilen organizasyonların en büyük özelliği rasyonelliğe ve etkinliğe her şeyden çok önem vermiş olmaları ve

standartlaştırılmış politikalara, prosedürlere, kurallara ve kısıtlamalara sahip olmalarıdır (Tutar, 2001: 149; akt. Atak, 2009: 54).

2.3.2. Anlayan Organizasyonlar

Bilen organizasyon düzeyini “anlayan organizasyonlar” takip etmektedir. Anlayan organizasyon; örgütsel olayları “en iyi” açısından görmeyen, koşullara ve kişisel anlayış ve değer yargılarının etkisiyle değişik “iyi” lerin olabileceğini vurgulayan organizasyondur (Koçel, 2003).

2.3.3. Düşünen Organizasyonlar

Düşünen organizasyonlar; sorun olan durumları bulmaya uğraşan, yeni çözümler bulmayı deneyen gelecekte doğabilecek sorunları bugünden bulmaya çalışan örgütlerdir. Fakat yalnızca sorunların bulunması ve çözülmesi üzerinde odaklanma vardır. Sorunları doğuran nedenlerin belirlenmesi ve giderilmeye çalışılması yoktur (Yazıcı, 2001; akt. Atak, 2009: 55).

2.3.4. Öğrenen Örgüt Aşaması

Öğrenen örgüt düzeyinde, örgütün devamlı olarak yaşadığı olaylar neticesinden sonuç çıkarma yeteneğine sahip olması, elde ettiği deneyimleri değişen çevre koşullarına ve uyum süreçlerinde kullanması anlamını taşır (Tutar, 2000; akt. Atak, 2009: 55). Öğrenen örgüt düzeyi canlı mekanizmalar olarak örgütlerin ulaşması gereken düzey olarak görülmektedir. Öğrenen örgüt aşamasına gelmiş örgütler, değişime proaktif yaklaşarak zamanında tepki veren ve değişebilen organik yapıya sahip örgütlerdir. Öğrenen örgüt aşamalarını; örgüt felsefesi, yönetim uygulamaları, çalışanların tutumu,

müşterilere bakış ve değişime bakış gibi genel özelliklerini Şekil 2.'deki gibi özetleyebiliriz (McGill ve Slocum,1993; akt. Atak, 2009).

Şekil 2. : Örgüt Aşamalarının Genel Özellikleri

	BİLEN ÖRGÜT	ANLAYAN ÖRGÜT	DÜŞÜNEN ÖRGÜT	ÖĞRENEREN ÖRGÜT
ÖRGÜT FELSEFESİ	Kontrollü, etkili ve güvenli sadece bir “en iyi yol” vardır düşüncesi hâkimdir.	Stratejiyi ve örgütsel faaliyetleri yönlendirmenin kültürel değerlerle olacağına inanılır.	Örgüt sorunlar yumağı olarak algılanmaktadır. Bozulduysa derhal tamir et anlayışı vardır.	Araştırma inceleme ile tüm tecrübeleri geliştirme düşüncesi hâkimdir.
YÖNETİM UYG.	Kontrol kuralları ile sağlanmaktadır, prosedürlere uygun hareket edilmesi istenmektedir.	Örgütsel kültürü güçlü kılma ve iletişim esas alınmaktadır.	Sorun belirleme, ilgili verileri toplama ve çözme düşüncesi vardır	Tecrübelerin teşviki, öğrenmenin modellenmesi ve sorunların kaynağına inilmesi esastır.
ÇALIŞANLAR	Kurallar takip edilmekle birlikte nedeni sorgulanmaz.	Örgütsel değerler çerçevesinde davranışlarını şekillendirirler.	Önceden programlanmış çözüm yollarını uygularlar.	Bilgi toplar ve süreçlerde kullanırlar.
MÜŞTERİLER	Örgütün en iyisini biliyor olduğuna inanmak zorundadırlar.	Örgütsel değerler için olumlu katkı sağlayacağı düşünülür.	Çözülmesi gereken bir problem olarak algılanırlar.	Açık ve sürekli bir iletişim içerisinde öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçası olarak görülürler.
DEĞİŞİM	“En iyi yolu” bulmaya yönelik ve anidir.	Sadece var olan mitin sınırları dâhilinde yapılır.	Değişim sorun çözme programlarının yönlendirmesi ile yapılır.	Tecrübe, inceleme, hipotez geliştirme ve deneme değişimin birer parçasıdır

2.4. ÖĞRENEN ORGANİZASYONUN DİSİPLİNLERİ

Senge (2011) örgütsel öğrenmeyi ele aldığı "beşinci disiplin" isimli kitabında, öğrenen örgütün gerçekleşmesinde önemli rol oynayan ve bu örgütü öğrenen bir örgüt haline getirecek beş temel disiplin (kişisel ustalık, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi) ile öğrenen örgütü ortaya koymaktadır. Senge bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesini 5 temel disiplini başarıyla uygulanmasına bağlamıştır. Senge, "disiplin" sözü ile ne anlatmak istediğini şu şekilde açıklamaktadır:

"Disiplin kelimesi ile zorla kabul ettirilen bir düzeni veya bir cezalandırma aracını değil, uygulamaya koymak için incelenmesi ve hâkim olunması gereken bir teori ve teknik bütününü anlatmak istiyorum. Bir disiplin, belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izlenecek bir gelişme yoludur. Herhangi bir disiplinle olduğu gibi, piyano çalmaktan elektrik mühendisliğine kadar, kimilerinin Tanrı vergisi yeteneği vardır, ama herkes pratikle yeteneğini geliştirebilir"

Bir disiplinin pratiğini yapmak ömür boyu öğrenme anlamına gelmektedir. Siz öğrenmiş bir organizasyonuz diyemezsiniz. Siz ne kadar çok öğrenirseniz o kadar çok bilinçsizliğinizi fark edeceksiniz. Senge'ye göre bu disiplinleri kısaca şöyle tanımlayabiliriz: Paylaşılan vizyon oluşturma süreci uzun döneme bağlanmayı ve planlamayı gerektirmektedir. Bizim dünyaya şu an ki bakış şekillerimizdeki yetersizlikleri ortaya çıkarabilmemiz için gerekli açıklığı zihni modeller sağlar. Takım halinde öğrenme birey guruplarının bireysel perspektiflerinin ötesinde olan büyük resmi görebilme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Kişisel hâkimiyet eylemlerimizin dünyamızı nasıl etkilediğini sürekli olarak öğrenmeye yönelik kişisel motivasyonumuzu teşvik eder. Son olarak sistem düşüncesi öğrenen organizasyonların en ince yönünü anlaşılır kılar. bireylerin kendilerini ve dünyayı yeni kavrama yolu. Öğrenen organizasyonların temelinde bu zihniyet değişimi bulunmaktadır. Öğrenen bir organizasyon bireylerin kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını ve nasıl değiştirebileceklerini keşfettikleri yerdir (Senge, 2011).

2.4.1. Kişisel Ustalık

Organizasyonlar öğrenen bireylerin aracılığı ile öğrenir. Sadece bireysel öğrenme ile organizasyonların öğrenmesi garanti edilemez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel öğrenme meydana oluşmaz (Senge, 2011). Kişisel hâkimiyet, bireylerin kişisel yetiştirme ve öğrenme disiplinleri için kullanılan kelimelerdir. Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip kişiler hayatta gerçekten istedikleri sonuçları yaratma yeteneğini sürekli genişletmektedirler. Onların bu sürekli öğrenme çabasından öğrenen organizasyon ruhu ortaya çıkmaktadır (Senge, 2011).

Kişisel ustalık disiplini, bireyin kendi hayatına bir sanatçının eserine yaklaştığı şekilde yaklaşması ve yaşamını bir oya gibi özen ile işlemesidir. Oysa çoğumuz, Başkalarının beklentilerini karşılamak konusunda öylesine şartlanmışız ki, bizi gerçekten neyi heyecanlandırıldığını, nereye ulaşmak istediğimizi, yaşamımızda ne yapmak istediğimizi bilmiyoruz (Çalkavur, 2006). Bireylerin kişisel ustalıklarını geliştirmesi sistemli bir dünya görüşünü geliştirmesine, üstü kapalı varsayımlar üstüne düşünmeyi öğrenmesine, vizyonunu ifade etmesi ve başka insanların vizyonuna kulak vermesine bağlıdır. Bunun yanında farklı insanların mevcut gerçeklik hakkındaki görüşlerini birlikte sorgulaması gibi uygulamalar öğrenen organizasyonları inşa etme disiplinleri içinde bulunur (Senge, 2011). Kişisel ustalığa sahip olan insanlar vizyonlarını da oluşturmuşlardır. Bireylerin vizyonlarına ulaşabilmelerine şu anki durumlarını görebilmeleri ve yapılması gerekenleri tespit edebilmeleri yardımcı olmaktadır. Kişisel ustalığı teşvik etmek isteyen bir lider bunu bir zorlama ile başaramaz. Ancak uygun bir iklimsel ortam oluşturarak sağlayabilir. Bir organizasyonda iklimi kişisel ustalığı iki şekilde güçlendirecektir (Senge, 1998; akt. Uysal, 2005: 27).

1. Kişisel büyüme organizasyona gerçekten değer verildiği fikrini devamlı olarak yeniden güçlü tutacaktır.

2. Kişisel sunulana karşılık verdiği ölçüde, kişisel ustalığın geliştirilmesi için hayati olan “iş başında eğitimi” sağlayacaktır.

2.4.2. Zihni Modeller

Bireylerin kafasında zihinsel haritalar ve modeller vardır. Yaşananlar bu haritalara ve modellere göre yorumlanır. Çok nadir doğru olup olmadıklarını kendi kendimize sorarız; çoğunlukla bunlara sahip olduğumuzun farkına varamayız yalnızca gördüğümüz düşündüğümüz şeylerin gerçekten öyle olduklarını; ya da öyle olmaları gerektiğini varsayımlarız (Çam, 2002; akt. Uysal, 2005: 27).

Sahip olduğumuz zihnî modellerimiz zihnimize kazınmış, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızın ve eylemlerimizin nedenini oluştururlar. Genellikle zihnî modellerin davranışlarımız üzerindeki etkisinin bilincinde olmayız. Öğrenen örgüte dönüşmek için oluşmuş zihnî modeller ortaya çıkarılmalı ve değiştirilmelidir (Senge, 2011). Bireyler ve örgütler karar sürecinde yer alanlar, düşüncelerini oluştururlarken dayandıkları varsayım, ön kabul ve ön yargılarına karşı uyanık olmalıdırlar. Zihni modellerimizin tek doğru olduğu yanılısamasına kapılmamalıyız (Öncü, 1998). Zihni modelleri hayat algılayışımızı etkileyen süzgeçler olarak düşünebiliriz. Yaşadıklarımızı, etrafımızda olanları düşünsel modellerimizin süzgecinden geçirerek öğreniriz. İnsanların yetişme şekilleri, eğitimleri ve geçmiş deyimleri gibi etkenlerin sonucunda oluşan birbirinden farklı düşünsel modeller vardır. Bugün bize yardımcı olan bir düşünsel model yarın sorunlarımızın kaynağı olabilir (Çalkavur, 2006).

2.4.3. Vizyon Paylaşımı

En yalın tanımıyla paylaşılan vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusuna verdiğimiz cevaptır. Kişisel vizyon bireylerin düşüncelerindeki resimleri ve imgeleri ifade ederse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir organizasyondaki tüm insanların düşüncelerindeki resimleri ifade eder. Resimler organizasyonda farklı türde ortaklık duyguları yaratır (Senge, 2011). Öğrenen bir organizasyon için paylaşılan vizyon çok önemlidir, zira öğrenme için gerekli ortaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. Yaratıcı öğrenme insanların kendileri açısından önemli gördüklerini başarmak için çaba gösterdikleri zaman ortaya çıkar. Eğer sizinle ben aynı resme sahip isek ve bu resmi her birimizin tek başına değil de ikimizin bir arada edinmesi düşüncesine bağlı kalıyorsak, ancak o zaman paylaşılmış vizyon olur (Senge, 2011). Paylaşılan vizyonlar kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Enerjilerini böyle sağlarlar ve bağlanmayı böyle teşvik ederler. Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren organizasyonlar devamlı bir şekilde mensuplarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yöneltirler. Eğer insanların kendi vizyonları yoksa yapabilecekleri tek şey başkasınınkini sahiplenmektir. Bunun sonucu da bağlılık değil uyum olur (Senge, 2011).

Vizyon kavramı “*ileride gerçekleştirmek*” istediğimizi işaret etmektedir. Bu isteğimiz kişisel düzeyde “*kişisel vizyon*”, örgütsel düzeyde ise “*örgütsel vizyon*” olarak tanımlanmaktadır. Vizyonun tanımlandığı ifadelerde başat öğeler; algılama, düşünme, tasarlama, geliştirme, yaratma, değerler, inançlar ve bağlılık dikkat çekmektedir (Çam, 1999; akt. Uysal, 2005:28). Örgütsel değişimin istenen şekilde başlayabilmesi ve devam etmesi itici bir faktörün bulunmasına bağlıdır. Bunun ilk şartı değişim çalışmalarına ilham kaynağı olabilecek bir vizyon oluşturulması ve bunun çalışanlarla paylaşılmasıdır (Özer, 2011: 128-129). Bireylerin kişisel vizyonları olduğu gibi organizasyonlarında paylaşılan vizyonları olmalıdır. Paylaşılan bir vizyonumuz olduğunda ortak hedeflere kilitlenir ve bu hedeflere varmak için ortak çalışırız (Çalkavur, 2006).

Vizyon tanımında bazı önemli kelimeler vardır. Bunlar “*temel değerler*”, “*özdeşleşme*”, ve kurumsallaşmadır. Özdeşleşme vizyonun hazırlanmasına katkıda bulunma, vizyonu paylaşma ve vizyonun içselleştirilmesiyle mümkündür. bu nedenle, vizyon emredici değil paylaşımcı olarak belirlenmesi çok önemlidir (Saruhan ve Yıldız, 2009).

2.4.4. Takım Halinde Öğrenme

Takım halinde öğrenme çok önemlidir, zira modern organizasyonlarda en önemli temel öğrenme birimi bireylerden ziyade, takımlardır. İşte bu nedenden ötürü takımlar öğrenmedikçe organizasyonlar öğrenemezler. Takım halinde öğrenme insan guruplarının büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir (Senge, 2011). Örgütsel öğrenme, grup halinde öğrenme ile gerçekleştirilir. Burada informal ilişkilerin güçlü olması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Takım çalışmasında, bir grup insan bir bütün olarak işlev yapmaktadır ve buna hizalama denmektedir. Takım halinde öğrenmede hizalanma bir takımın üyelerinin arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini artırma sürecidir. Bu süreci başarmak için ortak vizyon ve kişisel ustalığa ihtiyaç vardır ve ortak vizyon sahibi olmakla gerçekleşir. Ancak ortak vizyon ve yetenek yeterli değildir. Dünya, yetenekli bireylerden oluşan ve bir süre için aynı vizyonu paylaşıp da öğrenmeyi yine de beceremeyen takımlarla doludur (Senge, 2011).

Sporda uygulamalı sanatlarda bilimde ve hatta bazen iş dünyasında, takımın sahip olduğu zekâ düzeyi takımdaki bireylerin zekâ düzeyini aşar. Takım halinde öğrenme “diyalog”la başlar; bu, takımın bireyelerinin varsayımlarını askıya alması ve “birlikte düşünme” eylemine girmesidir. Eski Modern organizasyonlarda temel öğrenme birimi takımlardan oluşur. Çünkü takımlar öğrendikçe organizasyonlar da öğrenir (Senge, 2011). Bir takımın gücü o takımı oluşturan bireyelerin farklılıklarından oluşur. Birbirimizle aynı olduğumuzda değil, bireysel farklılıklarımızı bir araya getirdiğimizde daha

güçlü, daha akıllı, daha üretken ve daha yaratıcı oluruz. Hiçbir bireyin tek başına erişemeyeceği ortak bir zekâ ortaya koyarız (Çalkavur, 2006). Bilginin bir kurum için önemini, damarlarımızda dolaşan oksijenin hayatımızı devam ettirmedeki önemine benzetebiliriz. Eğer organizasyon içinde sosyal ilişki ağları açıksa, insanlar birbirleriyle konuşur ve bilgiyi paylaşırlar. Sosyal ilişki ağları tıkalıysa bilgi paylaşılmaz. Bu da alınan kararların hızını, kalitesini ve elde edilen sonuçları etkiler (Çalkavur, 2006).

2.4.5. Sistem Düşüncesi

Senge (2011)' nin beşinci disiplin kitabına ismini veren disiplin, sistem düşüncesidir. Bu düşünce, resmin tümünü görmemize, hep beraber düşünmemize yardım eder. Olayları, ayrı ayrı değerlendirdiğimizde, aralarındaki ilişkileri göremeyiz bu sebeple onlara neden olan daha büyük sistem yapılarını da göremeyiz. Bu nedenle olayları yön vermeye çalışmak yerine onlara sadece tepki gösteririz (Çalkavur, 2006). Başarılı bir öğrenen örgütte beş disiplinin bir arada bulunması gerektiğini söyler. Bu disiplinleri birbiriyle bütünleştirmek onların her birini ayrı ayrı uygulamaktan çok daha zordur. İşte bu nedenle sistem düşüncesi önemlidir, disiplinleri birbiriyle kaynaştırır, onları tutarlı hale getirir. Sistem düşüncesi diğer disiplinleri güçlendirir ve bütünün parçaların tek tek toplamından daha büyük olabileceğini gösterir(Senge, 2011).

2.5. ORGANİZASYONLARDA ÖĞRENME YETERSİZLİKLERİ

Örgütsel çevre ve ortam, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırabileceği gibi engelleyebilir de. Örgütsel öğrenmeyi engelleyen çeşitli sebeplerden bahsedilebilir. Bunların içinden en önemlisi örgüt kültürüdür. Örgüt kültürü değişme ve yenilik merkezli, dinamik bir kültür ise, öğrenme ve değişime direnç geliştirmeyecektir (Şişman, 2002b). Organizasyonların öğrenme kapasitelerini engelleyen en önemli sebep sorunu bilmeme halidir. Sorunu bilmeyen bir yöneticinin çözüm üretmesi de mümkün değildir. Yöneticinin astlarını karar verme sürecine katmaması, yönetici ve astlar arasında meydana gelen iletişim problemleri, öğrenen organizasyonun önündeki en önemli engellerdir (Çelik, 2000). Geleneksel okulların günümüz işleyişinde, öğretmenlere profesyoneller olarak davranılmaz. Yöneticiler, yönetim kurulları, bakanlık yetkilileri, ve kent yöneticileri dahil herkes, yapılmasını istediği şeyi, bunun nasıl yapılacağını ve nasıl ölçüleceğini söyler. Ne öğretmenlikten daha çok profesyonellik gerektiren bir iş vardır; ne de çalışanlara, profesyonelliği bu denli olanaksız kılacak biçimde davranılan bir iş. Doğru olanı ise bir profesyonelin işini nasıl gerçekleştireceğinin kendisine bağlı olasıdır. Bu onların önerilere ve yeni daha iyi yollar öğrenmeye kapalı oldukları anlamına gelmemelidir (Glasser, 1992).

Çoğu organizasyonun başarılı bir şekilde öğrenememesi aslında tesadüfî değildir. Yönetilme şekilleri, insanların işlerinin tanımlama şekli ve daha da önemlisi bizlere öğretilen düşünme ve karşılıklı etkileşime girme şekli sadece organizasyonlarda değil daha geniş kesimde temel öğrenme yetersizliklerini yaratmaktadır (Senge, 2011).

2.6. OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

İnsan sürekli olarak öğrenmektedir. Öğrenme etkinliğini sürdürürken yaşamına yeni güzellikler katar. Fakat bu öğrenmeler rastgeledir. İnsanların

plan ve program dâhilinde yetiştirilmesi ancak okullarla sağlanır (Çağlayan, 2006). Okullarımızda ezberciliğe dayanan, kişiliği geliştirmekten ziyade, kalıplaştırmayı sağlayan, çoğu zaman lüzumsuz, faydasız bilgiler yığından oluşan içeriği süregelmiştir (Levent, 2005). Örgütsel öğrenme kuramı okullar için çok faydalı bir model olabilir. Çünkü okulların ana görevi, daha etkili eğitim öğretim hizmeti sunmaktır. Okul doğrudan öğrenme süreci içinde olan bir örgüttür. Ancak temel sorun okulun öğretme ve öğrenme görevinin dengesinin bulunmasıdır. Bugün okullar daha çok öğreten konumundadır. Oysaki okul öğrenen bir örgüt olma durumuna da gelmelidir. Okulun öğrenen bir okul olması için, okul kültürü ve felsefesinin değişimi gerekmektedir (Çelik, 2000). Eğitim ve öğrenme okulların temel görevleri arasında yer almaktadırlar. Ancak bu kavramlar sadece öğrenciler açısından düşünülmemelidir. Sistemde yer alan herkes daimi bir eğitim ve öğrenme gayreti içinde olması gerekir. Kısaca okullar öğrenen ve öğrenilen okullar olmak durumundadır (Şişman ve Turan, 2002).

Fullan (1993) okulların gerçek öğrenen okullar olmasının engellendiğini ve eğitimin birbirinden ayrı konulardan oluşan düzensiz dalgalar gibi yenileştirmeye çalışıldığını ileri sürmektedir. Değişme çabasından yoksun okulların gerçek yenileşme ihtiyacını karşılayacak ölçüde kendi içinde bir bütünlüğe sahip olmadıkları görülmektedir (akt. Çelik, 2000: 132). Okullar çoğunlukla sert bir bürokratik yapıya sahiptirler. Bu yapıdan kurtulmak için alternatif okul modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Okulların çoğu gerçek öğrenen örgütler olarak örgütlemekten daha çok, bürokratik yapıya uyum gösteren örgütler biçiminde tasarlanmıştır (Çelik, 2000:132).

Öğrenen örgütler bilgiyi yaratır, edinir ve aktarır. Aynı zamanda yeni bilgi ve kavrayışları yansıtmak için davranışını değiştirme becerisini gösterir. Yani öğrenme gerçekleşecekse yeni fikir de gerekiyor (Bulut, 1999). Öğrenen okulun oluşması için uygun bir kültürel alt yapının da oluşturulması gerekir. Okulun kültürü öğrenmeyi desteklemiyorsa o okulda örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi güçtür. Okulun içindeki yapı, strateji, politika ve kaynakların da örgütsel öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkide bulunması gerekir

(Çelik, 2000). Öğrenen okulların kültürel yapılarını oluşturan kültürel özellikler vardır. Bu kültürel özelliklerin varlığı okulun öğrenen örgüt olması için büyük önem taşır. Çok hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için okulların öğrenen örgüt olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öncelikle öğrenen okul için alt yapısı için çok önemi olan öğrenme kültürünün okullarda geliştirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2004).

2.7. ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYİ OLUŞTURAN OKUL KOŞULLARI

Okul yöneticisi öğrenen okul oluşturulmasında, yerel imkânlardan yararlanmalıdır. Çevredeki kaynakların tümünden okulunun gelişmesi için faydalanmalıdır. Okul dışı çevre ile olan ilişkisinin iyi olması gerekmektedir. Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri de örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi doğrultusunda kullanabilmeyi başarmalıdır. Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Okuldaki tüm personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılan vizyon içinde görebilmelidir. Öğrenen okulun oluşması için uygun bir kültürel alt yapının da oluşturulması gerekmektedir. Okul içindeki yapı, strateji, politika ve kaynakların da örgütsel öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkide bulunması gerekir. Şekil 3' te örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşulları açıklanmıştır (Çelik, 2000).

Şekil 3. Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları

Katılımcı, esnek örgüt yapısı	Açık ve kapsamlı karar verme süreci. Yetkinin komitelere dağılımı. Sık sık sorun çözme toplantıları yapma, öğretim gurupları düzenleme, ortak yetiştirme programları düzenleme.
Okulun gelişim planlaması ve yeniden gözden geçirme	Açık, kapsamlı ve anlamlı bir vizyon geliştirme. Vizyona dayalı olarak okul gelişim planları ve bireysel gelişim planları hazırlama. Öğretmen veli ve öğrencileri kapsayan okulun hedefleri için sistematik stratejilerden yararlanma. Okulun hedeflerini ve önceliklerini periyodik olarak gözden geçirme ve düzenleme, herhangi birinin sınıf uygulamalarında gözlem yapmasını cesaretlendirme, özel programların uygulama sürecini tasarlama
Kaynak sağlama	Temel mesleki gelişim için yeterli kaynak sağlamak, yeni uygulamalar için teknik yardım sağlamak, toplumsal imkânları kullanmak.
Kültür Oluşturma	Performans beklentisini kabullenmek ve modelleştirmek. Sorunları açıkça tartışmak ve başarıları kutlamak.
İş gören Seçmek	Dönüşümcü okul yöneticisi, okulun vizyon, norm ve değerlerini paylaşan öğretmenleri seçer.
Mesleki gelişme	Sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma. Öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimini düzenli olarak şemalandırma. Mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan yararlanma. Temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma

2.8. ÖĞRENER OKULLARDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

2.8.1. Öğrenen Okullarda Yöneticinin Rolü

Akıllı liderler personellerini, mümkün olduğunu asla düşünmedikleri şekillerde işler çıkartabilmek için sınırlarını zorlamaya özendirirler zorundadırlar. Çalışanlarını bu öngörüü gerçekliğe dönüştürmek amacıyla birlik içinde çalışabilen takım haline getirmelidirler (Buzan, Dottino, Israel, 1999). Artık bilgiye beceriye tutkuya dayanan ve kendinin, öğretmenlerinin ve

öğrencilerinin öğreniminin ahlaki sorumluluğunu duyan yeni bir okul müdürü kavramının ortaya çıkma zamanı gelmiştir (Barth, 2001).

Artık okul yöneticisinin rollerinin, spesifik yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru evirildiği görülmektedir. Yönetici kritik bir lider konumundadır. Bu nedenle eyleme geçmeli ve diğerlerinin eyleme geçmesi için koşulların yaratılmasına yardımcı olmalıdır. Fullan (1992)' in aşağıdaki 10 temel ilkeyi sıraladığı görülmektedir (akt. Balcı, 2001: 117).

1. Ayıbı dışa vuracak ifadelerden kaçın,
2. Büyük düşün, ancak aşırı plan yapma,
3. Eğitim programı ve öğretime odaklan,
4. Okulun mesleksi kültürüne odaklan,
5. Risk almaktan korkma; korkusuzca uygula,
6. Astlarını güçlendir,
7. Araçlar ve değişme süreçlerin her ikisi ile ilgili bir vizyon geliştir,
8. Ne yapmamak gerektiğine karar ver,
9. İttifaklar kur,
10. Ne zaman dikkatli olacağını bil.

Senge (1996) öğrenen örgütlerde lider olacak kişinin diğer liderlerden farklı özellikler taşıması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenen liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikler, fikirlerinin açıklığı, ikna gücü, inançlarındaki derinlik ve daha çok öğrenmeye açık olmalarıdır. Öğrenen liderler cevap vermeyi sevmezler. Ama bu liderler etrafındaki insanlara şu güveni vermişlerdir: birlikte arzuladığımız sonuçları oluşturmak için öğrenmemiz gereken her şeyi birlikte öğrenebiliriz. Takım halinde öğrenmeye duyduğu inanç, öğrenen lideri diğer liderlerden ayıran en önemli özelliğidir. Böylece kolektif davranarak örgütün bütününde öğrenme gerçekleşir. Öğrenen liderlerin sahip olduğu yetenekler, yaşam boyu sürdürdüğü öğrenmesinin bir sonucudur. Bunlar iletişim becerilerini ve davranışlarını uyumlaştırmada oldukça ustadırlar (akt. Çelik, 2000).

Okullar, hayatımızın büyük bir bölümünü geçirdiğimiz yaşama alanlarıdır. Bu yaşama alanlarının niteliği, bu alanlarda yaşayan insanların ve

bu insanların davranışlarını yönlendiren yapı ve süreçlerin niteliği, liderin yeterliliği ile doğrudan orantılıdır (Şişman ve Turan, 2002). Okulun içsel ve dışsal çevresinin öğrenen okul açısından tasarımı mükemmel olabilir. Ancak, okul yöneticisi kendini geliştirdiği zaman öğretmenleri geliştirmeye çalışırsa etkili olabilir. Okul yöneticisi öğrenme konusunda öğretmenler ve öğrencilere örnek olmalıdır (Çelik, 2000). Okul yönetimi okulu amaçlarına ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlar ve yönetir. Aynı zamanda okul yönetimi okul kültürünü yaşatmak ve geliştirmekle yükümlüdür. Bunun için eğitim planlamasında kültür ile ilgili hedefleri öngörme, kültürel etkinlik ve törenler düzenleme, okul felsefesi ve değerlerinin oluşmasına katkıda bulunma gibi rollerini üstlenir (Taymaz, 2011). Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin, öğretme ve öğrenme sürecine katılmasına imkân verecek ortamı hazırlamalıdır. Okulun öğrenme iklimi, okuldaki öğrenmeyi etkileyen öğretmen ve öğrencilerin sahip olduğu normları ve tutumları ifade eder (Şişman, 2002a).

Çelik'e göre " Okul yöneticisi, çevreyle çok iyi iletişim kurabilir. Öğrenen okul oluşturulmasında, yerel olanaklardan yararlanabilir. Okul yöneticisi, çevredeki bütün kaynakları öğrenen okulun geliştirilmesinde kullanmalıdır. Okul yöneticisinin okul dışı güçlerle ilişkisi, iyi bir çevre lideri olmasını gerektirmektedir" (Çelik, 2000). Örgütsel öğrenmede liderler, iyi bir öğrenci ve öğretmen olmak pozisyonundadırlar. Bir örgütte örgütsel öğrenmeden söz edebilmek için önce liderlerin öğrenmesi gerekir. Bu öğrenmeler sonucu liderler, gerektiğinde bazı yönetim anlayış ve uygulamalarını değiştirebilmelidir. Üst yönetim örgütsel öğrenmede liderlik rolü üstlenmeli, öğrenen örgüt vizyonunun oluşturulmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir. Bunun içinde örgütte etkili bir öğrenme için gerekli bir ortam ve iklim oluşturulmalıdır liderler, örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırmalı, bilgiye ulaşma yollarını açık tutmalı, yeni strateji, yöntem ve teknikler geliştirmeye dönük çabalara destek verip öncülük etmelidir (Şişman, 2002b).

Okul çevrenin dışında duramaz. Halkla bütünleşen okul kavramı eğitim yöneticisinin bu konudaki bilgisine ve ilgisine bağlıdır (Oğuz, 2000).

Okul yöneticisi, okul içi değişkenleri de örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla kullanabilmeyi başarmalıdır. Okulda örgütsel öğrenme için anlaşılır bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Okuldaki tüm personel, okulun gelecekteki resmini bu paylaşılan vizyon içinde görebilmelidir (Çelik, 2000). Öğrenen organizasyonlarda bir liderin aşağıdaki vasıflara sahip olması gerekir (Çam,1999; akt. Uysal, 2005:41):

- 1-Koçluk (antrenörlük)
- 2-Bilgi yöneticiliği
- 3-Yol göstericilik
- 4-Mimar ve kuruculuk
- 5-Koordinatörlük

2.8.2. Öğrenen Okullarda Öğretmenin Rolü

Öğrenenler topluluğu yaratmanın ön koşulu, öğretmenlerin okulun en önemli görevi olan öğrenim konusunda emsal teşkil etmesidir. Öğrenmeyi bırakmış bir öğretmen, öğrencileri için zengin bir öğrenme ortamı yaratamaz. Eğer okullar iyiye gidecekse, bu ancak öğretmenlerin önderliği ile mümkündür. Öğretmenler önderlik ettikleri ortamlarda daha faal öğrenciler olur ve okul müdürlerinin gücü artar. Eğitim reformlarının başarıya ulaşması, okullarda öğretmen önderliğinin yaygınlaşmasına bağlıdır. Önder öğretmen sınıfta olduğu kadar okulun genelinde etki yapan öğretmendir (Barth, 2001).

Okul organizasyonu içinde öğretmen kadar öğrencilerin üstünde iyi ya da kötü yüksek potansiyelde etkileme kapasitesi olan başka kimse bulunmamaktadır. Öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisi oldukça önem arz etmektedir. Öğrenci bu ilişki sayesinde gelişir, üzerine düşeni yerine getirmeyi öğrenir veya engellenir ve hasar görür. Eğer öğretmenler kendi rollerinin önemini kabullenir, güçlü bir biçimde değer verir, bütünlüğünü korur, sarsıntılara karşı savunurlarsa, çoğu okullarının koridorlarında profesyoneller olarak gururla dolaşırlar (Gordon, 2010). Öğrenmeyi belirli bir program içeriğini aktarmada öğretmen tarafından tam olarak kontrol edilebilen bir şey

olarak görmek eksik, yanlış ve yönlendiricidir. Bunun yerine öğrenme bireysel, durumsal ve toplumsal etmenler arasındaki diyalektik etkileşimde ortaya çıkar (Barton, 2011). Okullar işlevlerini öğretmenleri vasıtasıyla yerine getirirler. Öğretmenlerin etkilerini sınıf düzeyinde sınırlı tutmak, okula etkilerini ihmal etmek, öğretmenlerin okulun etkilerine katkılarını görmemek olur (Balci, 2001). Öğretmenlik bitmeyen bir öğrenciliktir. Her zaman öğrenmeye istekli öğrendiğini yaşam için öğreten, kısaca, öğrencilerine öğrenmeyi öğreten, sağlam bir genel kültür, geniş bir alan bilgisine sahip, toplumun itici kuvveti ve okulların vazgeçilmezidirler. Elbette bu rollerini yerine getirme sorumluluğu herkesten bir adım önde gitmeyi gerektirir (Oğuz, 2000).

Öğrenen okulun en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin buldukları örgüt bünyesindeki verimliliği, gerek onların gerekse de tüm örgütün etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Çağdaş uygarlıkların bilgiye ulaşma, bilgiyi öğrenme ve bilgiyi kullanma becerileri yetiştirmiş oldukları öğretmenler sayesinde gelişebilmektedir. Günümüzde okullarda, her türlü teknolojik imkânlarla kolaylıkla ulaşılabilinen bir ortamda, öğretmenlerden bu imkânları en etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu onlardan beklenen rollerini yerine getirmelerini şüphesiz kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, mesleki formasyonlarını daima tazelemelidirler. Kişisel ustalık düzeylerini de en üst noktaya taşıyabilmenin mücadelesini vermelidirler. Öğrenen bir okul olmak için öncelikle öğretmenlerin, öğrenen örgüt disiplinlerini en iyi şekilde hayata geçirmeleri gerekmektedir (Kılıç, 2009).

2.8.3. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü

Öğrenen okullarda, öğrencilerin öğrenmenin değerinin farkına varabilmesi teşvik edilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, birlikte ve bireysel öğrenmeye yönlendirilmektedir. Öğrenen okullarda, öncelikli başarılması gereken, öğrencilerde öğrenmeye karşı istek ve hevesinin oluşturulmasıdır. Devamlı öğrenme konusunda öğrenciler teşvik edilmeden, önce öğrencilerin bireysel olarak öğrenmeye karşı motivasyonları oluşturulmadan, dolayısıyla bireysel öğrenme gerçekleşmeden öğrenen okul olunamayacağına bilinmesi gerekir. Bu sebeple, öğrenen okullarda öğrencinin en temel rolü, öğrenmeyi içselleştirmesi, öğrenme istek ve hevesinde olmasıdır (Yağız, 2011: 37).

8.3.4. Öğrenen Okulda Çevrenin Rolü

Whitaker (1991)'a göre tüm örgütler gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmış durumdadır. Okullar, buldukları çevrenin birer parçasıdır. Dolayısıyla diğer bütün örgütlerde olduğu gibi okullar da içinde yaşadıkları toplumun küçük bir örneğidirler. Söz konusu toplumdan bir takım özellikler, okul çalışanları ve öğrenciler aracılığıyla okula taşınır. Buna bağlı olarak okul dışı çevrede olduğu gibi okul içinde de değişik eğilim ve alt kültürler oluşabilir. Örgütleri karmaşıklaştıran da esas itibarıyla onların içinde yer alan insanların değişik geçmişlere, deneyimlere ve değerlere sahip olmalarıdır (akt. Şişman, 2002a:105).

Okul kendini çevredeki değişme, beklenti ve eğilimlerin dışında göremez. Okulla alakalı durumlarda, çevrenin (dernekler, vakıflar, meslek örgütleri iş dünyası, vb.) katılımı ve desteği önemlidir. Çevrenin okula karşı maddi ve manevi planda daha fazla katkıda bulunmasının gerekliliği dile getirilmektedir. Okul müdürü, okulun çevresi ile eğitim konusunda işbirliği için

fırsatları araştırmalı, çevresi ile bütnleşebilmif bir okul resmi göstermelidir (şifşman, 2002a).

2.9. LİDERLİK KAVRAMI VE ÖZELLİKLERİ

Liderlik insanları belirlenen amaçlara doğru harekete geçirmek için, onları kendinde mevcut olan gücü kullanarak etkileme sanatıdır (Güney, 2012). Lider gurubun yaşantısını değerlendiren düzenleyen ve bu yaşantılar aracılığıyla gurubun gücünden faydalanan kimsedir. Karar verme sürecinde büyük payın liderde olması bu durum liderliğine zarar getirmez (Follett, 1940; akt. Bursalıoğlu, 2012). Adair'e göre "Liderlik ruhtan kaynaklanır kişilik ve görüşün birleşmesi ile oluşur. Uygulanması bir sanattır. Yönetim ise beyinde başlar daha çok istatistiklerin, metotların rutin düzen ve iş programlarının titizlikle hesaplanmasıdır. Uygulanışı bir ilimdir. Yöneticiler gereklidir. Liderler vazgeçilmezdir" (Adair, 2008a: 76).

Lider, insanları veya gurupları kendi amaçlarını gerçekleştirmek için harekete geçirebilme, sürükleme ve kendi inandığı şekilde yönetme yeteneğine sahiptir liderlik ise, yapılması gerektiğine inandığı bir şeyi başkasına istekle yaptırabilme becerisi yada sanatıdır (Saruhan, Yıldız, 2009). Lider takipçileri olan kişidir. İyi bir lider aynı zamanda iyi bir motive edici özelliğine de sahiptir (Altılar, 2004). İnsanlar doğaları gereği guruplar halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılardır ve aynı zamanda uygarlığın da en değerli üyeleridirler. Yüzyıllar boyunca da, oluşturdukları gurupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider ve yöneticilere ihtiyaç duymuşlardır (Eren, 1993). Liderlik, diğerlerini belirlenmiş amaçlara ulaşmaya, isteyerek çaba göstermeleri için ikna etme yeteneğidir (Türkmen, 1999).

En sade tanımıyla lider, sonucu değerleştirebilen kişidir ve ayırt edici kişilik özellikleri olandır. Araştırmacılar başarılı liderlerin sahip oldukları i uyum ve hırsının yüksek olması, fakat bunun yanında da tedbirlilik,

uzlaşılabilirlik, yeniliğe açıklık ve öğrenmeye açıklık özelliklerinin de dengeli biçimde oluşması gerektiğini göstermektedir.

Liderleri diğerlerinden ayıran başlıca dört özellik sayılabilir. Lider;

- 1- Duygularını ve davranışlarını denetler,
- 2- İnsan ilişkilerinde başarılıdır,
- 3- İşini iyi bilir,
- 4- Liderlik becerilerine sahiptir.

Ekip üyelerinin liderlerinin ardından giderken onda görmek istedikleri özellikleri şöyle özetleyebiliriz (Baltaş, 2011):

- 1- Tutarlılık ve dürüstlük
- 2- Karar ve kararlılık
- 3- Yeterlilik
- 4- Vizyon sahibi olmak

Gurupları etkili olarak yönetebilmek, lider için takım ruhunu oluşturmak, her bireyi canlandırmak ve teşvik etmek önemlidir (Adair, 2004). Bunun yanında, Vizyon bir lider için her şey demektir. Vizyon, hedefi işaret eder. Vizyon, içinizdeki ateşi yakar ve sizin ilerlemenizi sağlar. Vizyon aynı zamanda, takipçiler için de bir ateşleyici görevindedir. Vizyonu olmayan bir lider hiçbir ilerleme kaydedemez. O, en iyi ihtimalle aynı daire içinde dönüp duruyordur (Maxwel, 2006). Liderlik arzusu, hizmet etme isteği olan sorumluluk sahibi kişilerin, zekâlarını akıllarının önünde tutmayan içtenlik, cömertlik, doğruluk ve cesaret gibi özellikleri sayesinde başkalarından ayrılmasıyla ortaya çıkar (Uysal, 2007). Liderin idealleri, hedefleri olmalıdır; arkasındaki kitleye ufuk, heyecan, hedef gösterebilmelidir. Lider, güçlü öngörülere ve gelecek perspektifine sahip olmalıdır (Bolat, 2009).

2.10. ÇAĞDAŞ LİDERLİK KURAMLARI

Liderlikle ilgili çağdaş yaklaşımlar literatürlere girmeye devam etmektedir. Günümüz yöneticilerinden, geleneksel yöneticilik rollerinden farklı

olarak yeni roller beklenmektedir. Bu nedenle yeni yaklaşımlara kısaca değinilecek ve araştırma konusu olan yeni yaklaşımlardan kültürel liderlik üzerinde durulacaktır. Çelik (2000)'e göre yeni liderlik kuramlarının karşılaştırılması Şekil 4' te verilmiştir.

Şekil 4. Yeni Liderlik Kuramlarının Karşılaştırılması

Liderlik Kuramı	Yönelimi	Etkililik Ölçütü
Kültürel Liderlik	Örgüt Kültürü	Güçlü Örgüt Kültürü Oluşturma
Moral Liderlik	Moral Değerler	Moral Değerleri Yaşama Ve Geliştirme
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan Vizyon Oluşturma
Öğrenen Liderlik	Örgütsel Öğrenme	Örgütsel Öğrenmeyi Gerçekleştirme
Süper Liderlik	Kendini Geliştirme	Kendi Kendine Liderlik Etme
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	İyi Öğretim
Transformasyonel / Dönüşümsel Liderlik	Dönüşüm Ve Vizyon	Köklü Bir Dönüşüm Oluşturma

2.10.1. Vizyoner Liderlik

Liderin zihninde sağlamlaşmış ve kendine has bir dünya görüşüne dayanan geleceğe ait sağlam bir resim vardır. Bu resim entelektüel ve kültürel bir birikim sonucudur. O, bu birikimi yorumlayacak düşünce becerisine sahiptir. Lider zihnindeki geleceğe dönük resmi bir mesaja dönüştürür ve hitabetiyle takipçilerine aktarır (Baltaş, 2011). Çelik'e göre bir

örgüt açısından vizyon, o örgütün gelecekte ulaşmak istediği yeri, gelecekteki resmini ifade etmektedir. Günümüzde dünyamızdaki hızlı değişimler örgütleri devamlı olarak gelecekteki değişimlere hazırlıklı olmaya zorlamaktadır. Vizyoner lider değişimlere uyum sağlamanın arayışı içindedir (Çelik, 2000).

Çelik vizyoner liderlik rollerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yolu Görmek. Yol vizyonun gelecekteki görüntüsüdür. Vizyoner lider karmaşık yollar arasında en uygun olanını görebilmelidir. Entelektüel ve duygusal yönden geleceğin ufkunu açan liderdir.
2. Yolda Yürümek. Vizyoner lider yolu görmenin yanında, yürüdüğü yolda ısrarla yürümesini başarabilen liderdir. Vizyoner lider paylaşılan vizyon oluşturarak yolun önünde gitmeye çalışır.
3. Yol Olmak. Yol açmak demektir. Takipçiler, vizyoner liderin gittiği yolda yürümeye çalışırlar. Bu da fedakârlık gerektirmektedir. Vizyoner lider düşünce ve sezgiyle yol olur, düşünce ve duygunun birleşmesiyle oluşan güvenilir yol, vizyona ulaşmayı sağlar (Çelik, 2000).

2.10.2. Demokratik Liderlik

Kendi takipçilerinin görüş, bilgi ve onaylarını alan kısaca karar vermede onlara danışan fikirlerine önem veren bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzında takipçilerinin görüşünü alması yüzünden belki zaman kaybına neden olmakta alınan görüşlere önem verilmesi nedeniyle takipçilerine moral vermektedir. İyi bir dinleyici olma, işbirliği yaratma ve etkileme demokratik liderin kullandığı duygusal zekâ yetkinliklerindedir. Takipçilerde isteklilik yaratır. Çünkü insan kendisine ve görüşlerine önem verilen yerde istek ve arzuyla çalışırlar (Güney, 2011). Bu tür liderlik demokratik ve insanı merkeze alan örgütlerde görülür. Kararların oluşturulması ve uygulanması sürecine, ilgili tüm çalışanlar katılabilir (Serinkan, 2008).

Demokratik liderler, yetkisini gurup üyeleriyle paylaşırlar. Üyelerin kararlara katılmasının motivasyonu arttırması gibi olumlu etkilerinin yanında,

karar sürecini yavaşlatmakta ve zaman kaybına neden olabilmektedir (Saruhan, Yıldız, 2009). Katılımcı liderlikte, düşük bir yönlendirme, yüksek bir destek vardır. Bu biçim liderliğin başarılı olması için doğru kararlar vermek için yeterli bilgiye, yetenek ve arzuya sahip takipçilerin olması gerekmektedir (Serinkan, 2008).

2.10.3. Öğretimsel Liderlik

Öğretim liderlik batılı ülkelerde başarılı okullar üzerinde 1970'li yılların sonunda yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelmiştir. Öğretim liderliği okul müdürünü başarıya ulaşma adına kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu ve ayrıca kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2002a). Öğretimsel liderlik, okulu yönetmeye uygulanabilir olarak geliştirilmiştir. Bu liderlik yaklaşımında öğretimi geliştirme ağırlık kazanmıştır. Öğretimsel liderin öğretim ve program geliştirme konusunda uzman olması, onun öğretmenler karşısındaki gücünü arttıracaktır. Okul ve onun çevresi sadece öğretime hizmet edecek bir şekilde düzenlenmelidir. Öğretimsel liderlik karizmatik liderlik değildir. Olağanüstü özelliklere sahip olmak gerekmemektedir. Öğretimsel liderlik öğretim üzerinde odaklanmış bir liderlik türüdür. Bu liderlik kuramı öğretimsel liderin eğitim yoluyla geliştirilebileceğini savunmaktadır (Çelik, 2000).

2.10.4. Transformasyonel / Dönüşümsel Liderlik

Astların tüm bilgi ve becerilerini ortaya çıkartmaya, onların özgüvenini ve motivasyonunu arttırmaya çalışmakta dönüşümcü lider. Reformcu, değişimci ve yeniliğe sahip bu liderler, çalışanların değer yargılarını ve inançlarını değiştirebilen bir etki gücüne sahiptirler (Saruhan ve Yıldız, 2009). Çelik' e göre Transformasyonel liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme

bakımından kritik önemli ve bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Eğitimde yenileşme sürecinde bütün eğitim çalışanlarını güçlü bir şekilde yönlendirecek liderliğe ihtiyaç vardır. Zamanımızda çok hızlı görülen değişime ve dönüşüme uyum sağlamak, etkili Transformasyonel liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 2000).

2.10.5. Moral / Etik Liderlik

Etiksel etkinin temelinde altı ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler liderin karar verme sürecindeki referans noktalarını oluşturur. Liderlerin bilmeleri gereken bu etik ilkeler şöyledir (Çelik, 2000: 93):

“Etik Liderlik İlkeleri

1. *Yüksek etiksel şifreli değerler ve inançlar, davranışları ve konuşma biçimini etkiler.*
2. *Etiksel gelişmenin cesaretlendirilmesi, ileri düzeydeki tartışma ve çatışmaların daha özgür bir ortamda oluşmasını sağlar.*
3. *Lider, örgütteki informal grupların varlığına gerek duymadan etiksel davranışların doğruluğunu öğrenebilir.*
4. *Lider, etiksel olmayan davranışların gelişmesini önleyebilir.*
5. *Lider, etiksel olmayan davranışlar üzerinde asla ısrar etmez ve bu davranışları uygulamaya çalışmaz.*
6. *Etik ilkeler, liderin yaşamında sürekli başvurması gereken rehber ilkelerdir.”*

2.10.6. Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, liderlik kuramlarına iki önemli katkı getirmiştir: Bunlardan ilki, liderin etkililiği, büyük ölçüde oluşturacağı örgütsel kültüre bağlıdır. Kültürel lider ne denli güçlü bir örgüt kültürü oluşturursa, o denli etkili olur. Kültürel liderlik kuramı, örgüt kültürünün lider tarafından

biçimlendirildiğini savunmaktadır. Dolayısıyla etkili liderler, örgüt kültürünü biçimlendiren liderlerdir. Diğeri ise, liderin örgüt kültürünü yönetme biçimidir. Güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulması yeterli değildir. Aynı zamanda bu kültürün yönetimi de en azından oluşturulması kadar önem taşır (Çelik, 2000).

Eğitimin evrensel amaçlarından bir tanesi mevcut kültürel mirası aktarmak ve kültürel yapıyı geliştirmektir. Kültür değişimini sağlayan kurumların başında okul gelir. Okul müdüründen beklenen önemli rollerden biri de kültürel liderlik rolüdür. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi bir taraftan mevcut kültürel değerleri en iyi şekilde yorumlayıp sunmaya çalışırken, bir taraftan da kamu yararı adına temsilciliğini yapmak zorundadır (Çelik, 1997). Sergiovanni ve Starratt (1988)'e göre kültürel lider, kültürel değerleri savunarak, önemli kültürel anlamları açıklayarak önemli değerleri okulda canlı tutar. Kültürel liderlik okulun sahip olduğu misyonunu yerine getirebilmesini sağlamak için okul müdürünün kullandığı liderlik tarzıdır (akt. Çelik, 2000).

2.11. OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİĞİ

Okul yöneticisinin küresel bir bakış açısına sahip olması, kültürel liderliği açısından büyük önem taşımaktadır. Okul müdürü, küreselleşme olgusunu dikkate almalıdır. Küresel bakış açısına sahip olmalıdır. Çünkü dünya küçülmüştür ve dünyada meydana gelen olaylar insanları yakından ilgilendirmektedir. Küresel bir bakış açısından yoksun bir okul yöneticisi, güncel dünyayla ilişki kurmakta güçlük çekebilir. Örgüt ile çevre arasında zorunlu bir ilişki vardır. Artık yakın çevre uzak çevre anlayışı değişmiştir. Öğrenmenin küreselleşmesi, öğrenme açısından uzak çevreyi yakın çevreye dönüştürmüştür (Çelik, 2000). Okul yöneticisinin öğrenme arzusu okuluna da yansımalıdır. Öğrenen bir okulu oluşturmak için, önce okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Yönetici öğrenme yetersizliklerini en kısa zamanda olumlu sonuçlarla gidermelidir. Okuyan, araştıran ve öğrendiklerini

paylaşan bir yönetici gerçekten okulunda öğrenme kültürünü yaymaya çalışan bir lider yöneticidir (Çağlayan, 2006).

Başarmak zorunda olan her örgüt, bunu çalışanları sayesinde başaracağını bilincinde olmalıdır. Ne var ki günümüz kesintisiz değişme ortamında bu da yeterli değildir. Bu aşamada örgütte insan kaynağının, bir yetenekler çeşitliliği ve bütünü olarak ele alınıp, geliştirilmesi yönetilmesi gibi daha çağdaş bir örgüt, yönetim ve insan anlayışına yönelmek gerekmektedir. İşte bu nedenle okul müdürünün insan kaynakları yönetiminde kendini sürekli yenilemesi uzman olması gerekmektedir (Açıklan, 2000). Örgütlerin kültürel yapısına ve liderliğe verilen önem giderek artmaktadır. Liderin çalışanlarla örgütün amaçlarını uyumlu hale getirmede ve değişen değerlere uygun ortak bir kültür oluşturmada önemli bir rolleri vardır (Şahin, 2003). Okul müdüründen, kurumun lideri olarak okul tarafından belirlenen stratejik amaçları gerçekleştirilmesi, okulun vizyon ve misyonunu yerine getirmesi ve örgütsel performansı yükseltmesi beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2002).

2.12. KÜLTÜRÜN TANIMI

Kültür kavramının bakmak, yetiştirmek anlamına gelen Latince “*colere*” veya “*culture*” kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Daha sonraları Voltaire tarafından insan zekâsının oluşumu, gelişimi anlamıyla kullanılmıştır. Kültürle ilgili tanımlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002b:1).

- Toplumun yaşam biçimi
- Bireyin yaşadığı gruptan aldığı sosyal miras
- Bireylerin düşünme, hissetme ve inanma biçimleri
- Problemlerin çözme biçimleri
- Öğrenilmiş davranışların bütünü
- Egemenlik ve meşruiyet aracı vb.

Kluckhohn (1949) kültürü kısaca yaşamın düzenlenmesi olarak tanımlamıştır. Antropolojide bütüncül bir yaklaşımla yapılmış ve çağdaş kültür tanımları üzerinde de en etkili tanımlardan biri olarak kabul edilen Tylor (1971)'in kültür tanımı ise şöyledir; “*kültür, toplumun üyesi olan insanların bütün öğrendikleri ve paylaştıklarını kapsayan bir kavramdır*” (akt. Güney, 2012: 91).

2.13. OKUL KÜLTÜRÜ VE ŞEKİLLENDİRİLMESİ

Literatürde, okul kültürünün öğeleri ve temellerine ilişkin görüşler birbirine çok benzemektedir. Genel olarak kültürü oluşturan unsurlar okul kültüründe de yer almaktadır. Bunlar değerler, okula ve onun liderlerine ilişkin efsaneler, resmi törenler, inançlar, okul toplumunda geçerli olan nezaket kuralları, kahramanlar, davranışlar, semboller, normlar ve okulun hikâyesi olarak sıralanmaktadır (Yıldırım, 2001). Okul kültürleri dışardan değiştirilemez içerden değiştirilmeleri gerekir. Her okulun bir kültürü vardır. Bazıları kucak açar, bazıları insanı boğar adeta. Bir okulun kültürü ilerlemeye ve reforma sıcak da bakabilir, soğuk da. Okulun kültürü dediğimiz şey, kurumun özüne işlemiş olan normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler, gelenekler ve efsanelerden oluşan karmaşık bir bütündür. Bu kültür insanların düşünce ve davranışlarına biçim vermekte inanılmaz bir güce sahiptir (Barth, 2001).

Kurumsal kültürün yaratıcılık ve fikir üretme üzerinde etkisi vardır. Destekleyici bir kültür bulunmaması halinde, yaratıcılık ve yenilik, kırıç ve kayalık toprağa ekilmiş fideye benzer; filizlenmez ve büyümmez. Kültürel değişimin en zor değişim tarzlarından birisi olduğunu bilmek zorundayız. Bir kurumun kültürünü değiştirmek için çalışanların farklı düşünme ve davranmaya ikna ve motive edilmesi gerekmektedir (Luecke, 2003). Her okul etkinlikler ile ilgili çalışmalarını sürdürürken oluşturduğu misyon ve vizyon doğrultusunda, kurum kültürünü geliştirme, yaygınlaştırma ve destekleme çalışmalarını planlamalıdır. Öğretmenler de oluşturulan bu planlama ve kültür

çevresinde pek çok etkinlikler yapar (Çağlayan, 2006). Okul kültürü, “Bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır” (Balci, 2001).

Balci (2001)'ya göre örgüt kültürünün örgütteki işlevsel etkilerini şöyle sıralayabiliriz.

- Bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırları belirler.
- Üyelerine örgüt kimliği sağlar.
- Üyelerin örgüte bağlılıklarını artırır.
- Örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir.

Şimşek tarafından güçlü okul kültürü özellikleri şöyle sıralamıştır (akt. Lal, 2012: 35-36):

Örgütsel Bağlılık: Güçlü kültürü sahip okullarda okul üyelerini birbirine bağlayan bir takım değer ve normlar vardır. Uyumlu ve adil olma, etkileşime önem verme, dürüstlük, başkalarını düşünme, yardım severlik bunlardan bazılarıdır.

Kolaylaştırıcı Değerler: İş görenler ekip çalışmasına değer verirler ve risk alma konusunda cesaretlendirilirler.

İnsan Kaynaklarını Geliştirme: Okul üyelerinin hizmet içi ve lisansüstü eğitim programlarına katılmalarına, kendilerini geliştirmelerine destek verilir.

Olumlu İnsan İlişkileri: Okulun çekiciliği, rahat bir ortam olması olumlu insan ilişkilerinin sonucu olarak ortaya çıkar. Etkili İletişim; okulun tüm personeli arasında açık ve çift yönlü bir iletişim vardır.

Uzun Süreli İstihdam: Uzun süreli istihdam kendinden emin güçlü okul kültürü oluşturur.

İşbirliği ve Güven: Müdür- öğretmen, öğretmen- öğrenci, öğretmen- öğretmen arasındaki güven ve işbirliği güçlü bir okul kültürü ile alakalıdır.

Yüksek Motivasyon ve Verimlilik: Yüksek motivasyona sahip üyelerin doyum düzeyi olumlu yönde etkilenir. Doyum düzeyinin artması performansı da artırır.

Kontrol ve Disiplin: Güçlü okul kültürlerinde kural ve ilkeler azalırken üyeler bireyler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedir.

Rol Açıklığı Ve Davranış Rehberliği: Okul tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerlerin olması güçlü okul kültürünün temel özelliklerindedir.

Öğretmen Çabası Ve Öğrenci Başarısı: güçlü okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır.

Okul Müdürlerinin Özellikleri: okul müdürleri, güçlü okul kültürü oluşturmada en önemli kişilerdir.

Demokratik Yönetim Ve Katılım: üyelerin okul ile ilgili kurallara veya kararlara katılımı güçlü kültürün özelliklerindedir.

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insanlardır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha fazla değer kazanmaktadır. Okul ikliminin ve kültürünün oluşturulmasında temel görev yöneticiye düşmektedir. Okul yöneticisi etkili bir iklim ve kültür oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu arttırabilir ve sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine yardımcı olabilir. Etkili bir iklim ve kültür oluşturması, sadece yöneticinin rolü değildir. Okulun bütün paydaşları buna katkı sağlarsa sonuç daha çabuk ve etkili olur (Çelik, 1997).

Okulların kendine ait sembolik dünyaları oluşur. Bu dünyaların içinde yönetici öğretmen ve öğrencilerin davranışını etkileyen semboller ile örülü özellikler ile karşılaşılır. Okulların fiziki mekanlarının okul kültürünü yansıtan öğelerle donatılması önemlidir. Her okul kültür üreten kurumdur. Kendi kültürünü oluştururken tarihi mirasını önemsemelidir. Okul kültürü okulun felsefesini gösterir. Okullar vizyon, misyon, ilkeler ve değerleri ile kendi kültürel özelliklerini üretirler (Çağlayan, 2006). Taymaz (2011)'a göre okul yönetimi, okul kültürünü biçimlendirme çalışmalarını aşağıdaki üç aşamada yapar.

“Okul Kültürü Biçimlendirme Aşamaları

- 1- Okul kültürünün oluşturulması için hedeflerin belirlenmesi, değer, ideal ve inançlarla ilgili ihtiyaçların okulda çalışan insanların katkıları ile saptanması ve sağlanması,
- 2- İhtiyaçların karşılanması için kaynakların belirlenmesi plan ve programların hazırlanması, insanların görevlendirilmesi, benimsetilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması, alt kültürler arasında uyum sağlanması,
- 3- Yapılan çalışmaların sürekli olarak izlenmesi, eksikliklerin giderilmesi, hataların önlenmesi okul kültürünün oluşturulması, yayılması ve geliştirilmesi” şeklindedir.

2.14. OKUL YÖNETİMİNDE KÜLTÜREL LİDERLİK

Örgüt kültürü, son yıllarda, üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Alan yazında, güçlü bir örgüt kültürü oluşturmada, yöneticinin kültürel liderlik davranışlarının ön plana çıktığına işaret edilmektedir (Aksu, Fırat, Şahin, 2003). Okul müdürünün sahip olduğu kültürel liderlik, okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin daha olumlu bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlar. Güçlü veya zayıf bütün okulların kendisine ait kültürü vardır. Kültürel lider, örgüt kültürünü daha çekici bir kültür haline getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Öğretmenler zayıf da olsa, bu okul kültürünün etkisinin altında bulunmak durumundadır. Öğretmenleri ve öğrencileri okul kültüründen ayırmak olanaklı değildir. Okuldaki bütün insanlar bu kültürün etkisindedir. Bu sebeple okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yönetebilen okul müdürleri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2000).

Okul sosyal bir sistemdir. Okul, öğrencilere yönelik eğitim hizmeti vermenin yanında, kendi kültürünü de üretir. Okul kültürünün yaratılması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi bir kültürel liderlik görevidir. Okulun ilk kurulduğu yıllarda okul yöneticisinin büyük etkisi görülür. Okul yöneticisinin oluşturduğu temel değerler ve ilkeler, yıllar boyunca öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkili olur (Çelik, 2000). Gelişmiş örgütlerdeki kültür, liderin duygu ve düşüncelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Güçlü kültüre sahip olan örgütlerde liderin kültürü kontrol etmesinden daha çok, kültür lideri kontrol etmektedir. Örgüt kültürü, otomatik bir filtre gibi liderin eğilim, düşünce ve duygularını süzmektedir (Duke, 1998; akt. Çelik, 2000: 52).

Kültürel lider okulunun temel değerleri üzerinde etkili olmaktadır. Okulunun sahip olduğu kültüre yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi, kültürel liderliği gerektirmektedir. Okul müdürü okul kültürünü meydana getiren öğeleri korumak ya da değiştirmek gücüne sahip ise, kültürel liderlik gücünü gösterebiliyor demektir (Çelik, 2000). *“Kültürel lider, okul yaşamını canlı tutar ve okulu kültürel yönden sürekli olarak destekler. Düzenlenen değişik törenler, sportif ve kültürel etkinlikler ve öğrenci velilerini okula çekmek amacıyla yapılan toplantılar, okulun gündelik yaşamını daha canlı hale getirir. Güçlü bir okul kültürü oluşturmak, okulu çevrenin bir cazibe merkezi haline getirir”* (Çelik, 2000: 54).

2.15. ÖĞRENEN OKUL İKLİMİ

Her okulun kendine özgü bir iklimi ya da kendine özgü bir havası vardır. Dışarıdan ziyaret eden kişiler tarafından okulun iklimi hakkında bazı konularda fikir sahibi olabilirler. Okuldaki bireyler arasındaki ilişkiler, okulun iklimi hakkında ipucu verir. Bu ilişkiler sıcak, yakın, güvene dayalı ilişkiler olabileceği gibi, resmi mesafeli gergin nitelikte de olabilir. Okulların iklimi, okulda çalışan, okulun üyesi olan insanların motivasyonunu, moralini verimliliğini etkiler. Bu nedenle okul yöneticileri okullarında güçlü bir ortak kültürü oluştururlarken, olumlu, destekleyici, güvene dayalı bir iklimin oluşmasına da

öncülük etmeleri gerekir (Çağlayan, 2006). “Okulun iklimi denince öncelikle okuldaki çalışma koşullarının etkisi anlaşılmaktadır. Bir okuldaki çalışma iklimi, okulla bütünleşmesi, insanların motivasyonu, morali, performansı üzerinde etkiye sahiptir. Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturmalıdır” (Şişman, 2002a: 101).

Erdem (1996)'e göre İklim bireylerin davranışları üzerinde etkili olan koşullar dizisidir. Örgütte bireyler arası ilişkileri, bu ilişkilerde gözlene davranışları ifade etmektedir. İşyerine ilişkin olarak çalışanlar tarafından algılan ve onların tutum ve davranışlarını etkileyen öğeler bütünüdür (akt. Şişman, 2002b). Okul iklimi oluşturmada okul müdürü önemli bir rol oynar, fakat öğretmenlerin ve diğer personelin, velilerin ve öğrencilerin rolleri önemlidir (Taymaz, 2011). Örgütsel yaşamın psikolojik ve sosyolojik yapısı örgütsel iklimi oluşturan iki temel noktadır. Örgüt iklimi, çalışanların birbirine destek olmaları, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmaları, birbirlerini motive etmeleri gibi temel faaliyetlerin sonucunda belirlenir. Kısaca örgüt iklimi örgütlerin sahip oldukları kimlikleridir. Örgüt iklimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen temel unsurlar şunlardır.

- Liderlik ya da yöneticilik biçimleri
- Motivasyon yöntemleri
- İletişim biçimleri
- Gurup içi ilişkiler
- Örgütün yapısal özellikleri (Güney, 2012: 23).

Örgüt kültürünün oluşması “örgüt ikliminden” anlaşılır. Örgütlerde örgüt ikliminin kötü olması, örgüt kültürünün oluşmadığını gösterir. Örgüt kültürünün oluşmaması da bir amaç için bir araya gelen insanların kişisel özelliklerinden ve bireysel çıkarlarından fedakârlık yapamadığını gösterir (Öztekin, 2010).

2.16. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.16.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Subaş (2010) ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları konulu tezini öğrenen örgüt paradigmasının ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerince algılanma düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma neticesinde öğrenen okulun alt boyutlarından “*Takım Halinde Öğrenme*”, “*Paylaşılan Vizyon*”, “*Kişisel Hâkimiyet*” ve “*Zihnî Modeller*” faktörlerinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sistem düşüncesi alt boyutuna ait puanların cinsiyet değişkenine bay ve bayanların verdiği cevapların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, takım halinde öğrenmeye ilişkin tutumları olumlu yönde değiştiği bulgulanmıştır. Öğrenen okul ölçeğinin paylaşılan vizyon alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlı anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde geliyor. Öğrenen okul ölçeğinin kişisel hâkimiyet alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde geliyor. Öğretmenlerin kıdem yıllarındaki değişimin onların zihnî modellere ilişkin tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırma sonucunda diğer örgütler gibi okullarda da “*takım halinde öğrenme*”, okulu hedeflerine ulaştırmada en etkili yollardan birisi olarak bulunmuştur. Okulun doğasında bulunan ve okulun varlık nedeni olan öğrenme, takımlar halinde yapıldığı takdirde okullarda öğrenme zenginliği yaşanacaktır. MEB tarafından yapısal değişiklikler yapılmak suretiyle “öğrenen okul” yaklaşımının kurumlarda uygulanmasını hızlandıracak çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu söyleyebiliriz. MEB, öğrenen

okul yaklaşımının yaygınlaştırılması için, eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına bu paradigmanın öğretilmesi için YÖK ile işbirliği yapmalı, mevcut çalışanlarının bu yaklaşımı hayata geçirmelerini teşvik etmek içinde, hizmet içi eğitim plânlarına mutlaka öğrenen okul paradigmasına yer vermelidir.

Uygur ve Yıldırım (2011) tarafından ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki konulu araştırmayı makale olarak yayınlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığının uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Buna göre yöneticilerin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılığında artış olacağı söylenebilir. Araştırma sonucundaki öneriler de şöyledir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini geliştirici eğitim programları hazırlanıp, okul yöneticilerine bu program kapsamında hizmet içi eğitimler verilmelidir. İlköğretim okulu yöneticileri okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi ve değiştirilmesi sürecine öğretmenleri yeteri kadar dâhil etmeleri sağlanmalıdır. İlköğretim okulu yöneticileri öğretmenlere karara katılma ve inisiyatif kullanma fırsatı vermelidir. Örgütsel bağlılık örgütlerin etkililiği ve verimliliği açısından büyük öneme sahip faktörlerden biridir.

Dinçsoy (2011) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri incelenmiştir. Araştırmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan 240 ortaöğretim kurumu öğretmeni ve 48 idareci katılmıştır. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet, görev türü, okul türü, yaş durumu, kıdem, öğrenim durumu ve branş değişkenlerinin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma verilerine göre, orta öğretim kurumlarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile ilgili görüşlerinde, branş ve okul türü

değişkeninin etkili olmadığı cinsiyet, görev türü, yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelenmiştir. Bu araştırma, Bolu ili merkez ilçesinde 2008 – 2009 eğitim öğretim yılı I.kanaat döneminde 16 ortaöğretim kurumunda araştırmaya gönüllü olarak katılan 47 yönetici ve 264 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada öğrenen örgüte ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere iki bölümden oluşan ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yönetici görüşlerinin, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı fark gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerinden; sadece yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermedikleri buna karşın, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, buldukları kariyer basamakları ve son beş yılda aldıkları ödül alma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2005) okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları konulu yüksek lisans tezinde öğrenim kademesinin birinci basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenen organizasyon olabilme potansiyelini belirleyebilmek amacıyla bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu betimsel çalışma Konya ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmıştır. Veri toplama amacıyla, öğrenen organizasyona ait 42 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma veri analizleri sonucunda, araştırmaya katılan okul türlerine göre öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Üniversiteye bağlı uygulama anaokulu ve özel anaokullarının öğrenen organizasyon seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hizmet içi eğitim alan yönetici, yönetici yardımcısı ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okulların öğrenmeye

açık oluşunun, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerinin sağlanması ile gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Uysalın önerileri şunlardır:

- 1- Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için;
 - Buna uygun bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
 - Mesleki ve güncel yazılı kaynaklar sağlanmalıdır.
 - Seminer, panel vb. bilimsel içerikli ve mesleğe yönelik toplantıların sayıları artırılmalıdır.
- 2- Okul içinde gelişme amaçlı yeniliklerin üretimi için ortamlar hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.
- 3- İleriye dönük uzun ve kısa vadeli planlarda tüm ilgililerden daha fazla görüş alınmalı ve bunlar mutlaka değerlendirmelerde kullanılmalıdır.
- 4- Planların, sorunlar ortaya çıktıktan sonra değil, sorunlar oluşmadan yapılabilmesi için daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.
- 5- Özellikle sistem düşüncesiyle ilgili bilimsel çalışmalar düzenlenmelidir.
- 6- Etkinliklerin takım çalışmalarının ile gerçekleştirilmesi için uygun ortamlar sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.
- 7- Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine daha fazla alınmalı ve teşvik edilmelidir.

Öğütçü (2006) çağdaş yönetim yaklaşımlarından öğrenen örgüt yaklaşımı ve bir kamu kurumunda uygulama adlı yüksek lisans tezinde "Kütahya Defterdarlığı Gelir Birimleri" nin öğrenen örgüt yaklaşımı açısından incelenmek, bu kurumdaki öğrenme yetersizliği ve çalışanların örgütsel öğrenme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeline göre bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi dört kurumdaki 121 kamu personelinin %83'dür. 46 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket

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

Araştırmanın önerileri ise şunlardır:

Öğrenen örgütlerin felsefesinin kamu örgütlerine uyarlanması ile performanslarının artması beklenebilir. Öğrenen örgüt yaklaşımının kamu örgütlerine uygulanması ile kamu kurumlarının değişen çevre koşullarına duyarlı ve hızlı bir şekilde adapte olabilmesi, sektörde hizmet sürecinin gelişmiş, bilginin hiyerarşik yapılar arasında etkin bir şekilde geçişi sağlanır. Ayrıca geçmişini sorgulamak böylece yapılan hatalardan ders alarak bu hataları tekrar etmemek, çalışan odaklı bir bakış açısı ile önce onların sonra örgütlerin gelişimini sağlamak, hizmetleri statik bir yapıdan sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya kavuşturulması sağlanabilir. Öğrenen örgüt anlayışı ile kamu örgütleri geçmişteki başarısızlıklarını da sorgulayacak ve bu şekilde bu başarısızlıklardan çıkardığı derslerle öğrenme sürecini daha etkin hale getirecektir. Daha önce yapılan hizmetlerin bu şekilde analizi geleceğe yönelik planlamayı daha etkin hale getirecektir.

Yücel (2007) öğrenen örgütler ve örgüt kültürü konulu doktora tezinde, örgüt kültürü ile öğrenen örgüt olma arasındaki ilişkiyi test etmek ve farklı örgüt kültürüne sahip işletmelerin öğrenen örgüt olma bakımından farklılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri ve bilgilerin toplanmasında yüz yüze anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 72 maddelik anket Kayseri ve Konya illerindeki 384 işletmeye eşit sayıda uygulanmıştır. Araştırma veri analizleri sonuçları şöyledir:

- 1- Çalışanları harekete geçirecek ortak bir vizyon belirlenmelidir.
- 2- Ortak vizyon belirleme sorumluluğu öncelikle işletme yöneticisindedir.

- 3- Yöneticinin davranışları sözlerinden daha etkilidir.
- 4- Yöneticinin anlaşılması ve özümsemesi çalışanları öğrenmeye teşvik etmek için gereklidir.
- 5- Örgüt kültürüne sahip işletmelerin öğrenen örgüt olma durumları genel olarak yüksek ve hiyerarşi örgüt kültürüne sahip işletmelerin ise öğrenen örgüt olma durumları genel olarak düşüktür.

Öğrenen örgüt olma üzerinde örgüt kültürü etkilidir. Bu nedenle öğrenen örgüt olmak isteyen işletmelerin, örgüt kültürü ile ilgili değerlendirmelerini yönetim faaliyetlerinde dikkate almaları gerekir. Çünkü örgüt kültürünün farklı olmasına göre öğrenen örgüt olma durumunun da farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada benzer bir araştırmanın bölüm yöneticilerinin ve çalışanların örgüt kültürünü algılamalarına yönelik yapılabileceği önerisi ileri sürülmüştür.

Güler (2008) emniyet müdürlüklerinde görevli personelin öğrenen organizasyona ilişkin algıları adlı yüksek lisans tezinde Emniyet Teşkilatında çalışan personelin öğrenen organizasyona ilişkin algılarını incelemeyi ve bazı değişkenlere göre öğrenen organizasyon algı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını test etmeyi amaçlamıştır. 4269 kişilik bir araştırma evreninden 1051 kişilik bir örneklem üzerinde öğrenen organizasyona ilişkin algıları ölçen ve 42 anket sorusundan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Emniyet Teşkilatında çalışan personelin öğrenen organizasyon düzeyleri orta seviyededir. Çalışanların organizasyona pek fazla yön verme olanaklarının olmadığı ve alınan kararları da sorgulama imkânlarının düşük olduğu söylenebilir. Takım çalışması boyutu dikkate alındığında ise, personelin takım çalışmasına istekli olduğu ve takım çalışması ile yapılan işlerin daha verimli olacağı söylenebilir. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan personel ile diğer tüm personelin öğrenen organizasyon algı düzeyleri anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Buna ilave olarak, kıdemi 11-20 yıl olan personel ile 21 yıl ve üzeri olan personel arasında da anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Rütbe göz önüne alındığında ise, rütbeli personelin öğrenen organizasyona ilişkin puan ortalaması diğer personele

oranla yüksek düzeydedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu görev yerine ilişkindir. İl merkezinde çalışan personelle ilçede çalışan personelin arasında öğrenen organizasyon algılama düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir. Araştırmanın önerileri olarak da öğrenen organizasyon olma yolunda emniyet teşkilatının öncelikle öğrenme ikliminin oluşturulması ve emniyet mensuplarının öğrenmeye hazır hale getirilmesi sayılabilir.

Şahban (2011) okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi adlı yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin sergileyeceği kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını bazı değişkenler (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, görevi, hizmet yılı, okul türü) açısından araştırmaktadır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. “Kültürel Liderlik Anketi” (Yıldırım, 2001) yer almaktadır. 21 maddeden oluşan anket, okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile ilgilidir. “Örgütsel Bağlılık Anketi” ise Demirkıran tarafından 2004'te özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelemesi adlı tezinde Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda örgütsel kültür kurumun başarılı veya başarısız olmasında önemli bir faktördür. Yöneticilerin kültürel liderlik özelliklerini daha fazla taşımasıyla okulların başarısı da daha fazla olacaktır. Kurumların daha başarılı olabilmesi için iyi eğitilmiş, profesyonel ve kültürel liderlik rollerinin sergileyebilen liderlere ihtiyaç vardır önerisi getirilmiştir.

2.16.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Peter M. Senge (2011) yazdığı “*Beşinci Disiplin*” isimli kitapta öğrenen örgütlerin özelliklerini, öğrenme yetersizliği olan örgütleri, öğrenen örgütün

disiplinlerini ayrı ayrı açıklamıştır. Örgütlerin öğrenen örgütlere dönüştürülmesine en büyük katkı Peter Senge tarafından olmuştur. Senge, yayınlamış olduğu “Beşinci Disiplin” kitabı ile devamlı iyileşme, değişim, dönüşüm, örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi konularına öğrenen örgüt kavramı ile farklı bir boyut vermiştir. Öğrenen örgüte varma aşamalarını bu kitabında birbirini besleyen ve birbirine bağımlı beş disiplin şeklinde ifade etmiştir. Ona göre öğrenen örgüt nihai ve alınması gereken sonuç değil, süreklilik gerektiren bir yoldur.

Herndon (2007) tarafından anket kullanılarak yapılan araştırma ile Missouri ilköğretim okullarında liderlik, okul kültürü ve okul başarısı faktörleri arasında ilişkileri bulmak amaçlanmıştır. Araştırmada liderlik ve okul kültürü arasında ilişki olup olmadığı, liderlik ve öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığı, okul kültürü faktörü ile öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 62 ilkokuldan 677 öğretmenden toplanan verilerle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda liderliğin okul kültürü ve öğrenci başarısı üzerine, okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine ve liderlik ve okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine olan etkisini açıklamaktadır. Buna göre, okul müdürlerinin liderliklerinin okul kültürü üzerine önemli bir etkide bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca liderlik rolünün öğrenci başarısına ve liderlik rolü ve okul kültürü birleşiminin öğrenci başarısına olumlu bir etkisi bulunduğu görülmüştür (akt: Dinçsoy, 2011:73-74).

Bowen, Roderick ve William (2006) tarafından Kuzey Carolina bölgesindeki 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmen, yönetici ve diğer okul personeline öğrenen okul ölçeği geliştirmek amacıyla çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda beşli öğrenen örgüt disiplini boyutlarından farklı olarak, iki temel boyutu ve 12 alt boyutu bulunan, toplamda 36 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda okulda çalışanların iş tatmini, öz yeterliği, okul performansı, kariyerine aynı işte devam etme niyeti gibi değişkenlerle, öğrenen okul algıları arasında ilişki görülmüştür.

Öğrenen örgüte giden yolda kuruma bağlılık çok önemlidir. Bağlılık ve güçlendirme ile ilgili yapılan çalışmada Argyris (1998) bu ilişkiyi psikolojik

temelde ele almıştır. Ona göre, çalışanlar örgüte dışsal ve içsel olmak üzere iki şekilde bağlanırlar ancak, güçlendirmeyi sadece içsel bağlılık kuvvetlendirecektir. Çünkü içsel bağlılıkta çalışanların görev yaptıkları örgüt ile ilgili tüm çabalara katılmayı gönüllü olarak kabul etmesi söz konusudur (akt. Atak, 2009: 119). Öğrenen örgüt kavramının gelişmesinde McGill ve Slocum (1993) yaptıkları çalışmalarla katkı vermişlerdir. McGill ve Slocum çalışmalarında, öğrenen örgüt olma sürecinin dört aşamada (Bilen Örgüt, Anlayan Örgüt, Düşünen Örgüt, Öğrenen Örgüt) gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulacaktır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modeline dayanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte var olan ya da halen süren bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006: 77). Araştırmada İstanbul ili Beykoz ilçesindeki ortaokullarda öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik rolü algıları ile öğrenen okul olma algı düzeyleri taranacak, araştırma anketiyle elde edilen veriler SPSS 16 programında analiz edilmiştir

3.2. SAYITILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel varsayımlar şunlardır:

- 1-** Örneklem, evreni temsil etmektedir. Belirlenen okullardaki öğretmen sayısı istenilen nitelik bakımından yeterli olacaktır.
- 2-** Öğretmenlerin anket sorularını yanıtlarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaları beklenmektedir.
- 3-** Araştırmada kullanılan ankette, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri hakkında fikir sahibi olmak için yeterli düzeyde ve sayıda soru kullanılmıştır.

3.3.SINIRLILIKLAR

- 1- Bu araştırma, ortaokul kurumlarında Öğrenen Örgüt'ün; Kişisel Ustalık Zihnî Modeller - Paylaşılan Vizyon - Sistem Düşüncesi - Takım Hâlinde Öğrenme disiplinleri ile sınırlı olacaktır.
- 2- Bu araştırma, ortaokul kurumlarında müdürlerin kültürel liderlik rollerini öğretmen algısı ile ölçmekle sınırlı olacaktır.
- 3- Araştırma; 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 2. kanaat dönemi İstanbul Beykoz ilçesi Merkezinde bulunan ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlı olacaktır.
- 4- Anket yönteminin doğasından kaynaklanan sınırlılıklar olacaktır.
- 5- Araştırmada elde edilen sonuçlar kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.

3.4. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2012–2013 eğitim öğretim yılında İstanbul Beykoz ilçesi Merkezinde bulunan 32 ortaokul kurumu ve bu kurumlarda görev yapan 1636 öğretmen oluşturmaktadır. Buna göre İstanbul Beykoz ilçesi Merkezinde bulunan 17 ortaöğretim kurumu, bu kurumlarda görev yapan 284 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit seçkisiz yöntemle oluşturulmuştur. Bu bölümdeki bulgular örnekleme betimlemeye yönelik olup araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, , kıdem süreleri, branşları, mezuniyet durumları, Şu andaki okul müdürüyle çalışma süresi, medeni durumları ve çocuk sayısı durumlarına göre demografik özellikleri hakkındaki sorulara verilen cevaplar ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bu demografik özelliklere ilişkin olarak katılımcıların frekans ve yüzde dağılımları aşağıda tablolarla verilmiştir.

Tablo 3.4.1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Bay	107	37,7
Bayan	177	62,3
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.1'e göre, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, %37,7'si kadın öğretmenlerden, %62,3'ü ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.2. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine İlişkin Bulgular

Meslekteki Kıdem Süresi	Frekans	Yüzde
0-5 Yıl Arası	66	23,2
6-10 Yıl Arası	78	27,5
11-15 Yıl Arası	76	26,8
16-20 Yıl Arası	40	14,1
21 Yıl ve üstü	24	8,5
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları kıdem süreleri bakımından inceleyecek olursak; %23,2'si 0-5 yıl arası kıdem süresine, %27,5'i 6-10 yıl arası kıdem süresine sahiptir. %26,8'i 11-15 yıl arası kıdem süresine, %14,1'i 16-20 yıl arası kıdem süresine, %8,5'i ise 15 yıl ve üzerinde kıdem süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.3. Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bulgular

Branş	Frekans	Yüzde
Türkçe Öğretmeni	36	12,7
Matematik Öğretmeni	20	7,0
İngilizce Öğretmeni	25	8,8
Din Kültürü Öğretmeni	12	4,2
Teknoloji Tasarım Öğretmeni	4	1,4
Fen Bilgisi Öğretmeni	20	7,0
Görsel Sanatlar Öğretmeni	11	3,9
Müzik Öğretmeni	10	3,5
Rehberlik Öğretmeni	5	1,8
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	17	6,0
Beden Eğitimi Öğretmeni	8	2,8
Sınıf Öğretmeni	109	38,4
Okul Öncesi Öğretmeni	7	2,5
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.3'e göre, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, %12,7'si Türkçe Öğretmeni, %7,0'si Matematik Öğretmeni, %8,8'i İngilizce Öğretmeni, %4,2'si Din Kültürü Öğretmeninden oluşmaktadır. %1,4'ü Teknoloji Tasarım Öğretmeni, %7,0'si Fen Bilgisi Öğretmeni, %3,9'u Görsel Sanatlar Öğretmeni, %3,5'si Müzik Öğretmeninden oluşmaktadır. %1,8'i Rehberlik Öğretmeni, %6,0'sı Sosyal Bilgiler Öğretmeni, %2,8'i Beden Eğitimi Öğretmeni ve %38,4'ü Sınıf Öğretmeni , %2,5'i Okul Öncesi Öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.4. Öğretmenlerin Mezuniyet Durumuna İlişkin Bulgular

Mezuniyet Durumu	Frekans	Yüzde
Ön Lisans	10	3,5
Lisans	244	85,9
Yüksek Lisans	30	10,6
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.4'e göre, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, %3,5'i ön lisans mezunu, %85,9'u lisans mezunu, %10,6'sı yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı lisans mezunudur.

Tablo 3.4.5. Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Bulgular

Okuldaki Hizmet Süreleri	Frekans	Yüzde
1-5 Yıl	188	66,2
6-15 Yıl	73	25,7
16-25 Yıl	22	7,7
25 ve üstü	1	,4
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okulda buldukları hizmet süreleri bakımından inceleyecek olursak; %66,2'si 1-5 yıl arası hizmet süresine, %25,7'si 6-10 yıl arası hizmet süresine sahiptir. %7,7'si 16-25 yıl arası hizmet süresine, % 0,4'ü ise 25 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.6. Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde
1-3 Yıl	258	90,8
4-7 Yıl	24	8,5
8-11 Yıl	1	,4
12-15 Yıl	1	,4
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışma süreleri bakımından inceleyecek olursak; %90,8'i 1-3 yıl arası birlikte çalışma süresine, %8,5'i 4-7 yıl arası birlikte çalışma süresine sahiptir. % 0,4' ü 8-11 yıl arası birlikte çalışma süresine, % 0,4'ü ise 12-15 yıl birlikte çalışma süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.7. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Bulgular

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Evli	204	71,8
Bekâr	75	26,4
Dul	5	1,8
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.7'ye göre, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, %71,8'i evli öğretmenlerden, %26,4'ü bekâr , %1,8'i dul öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4.8. Öğretmenlerin Çocuk Sayısı Durumlarına İlişkin Bulgular

Çocuk Sayısı	Frekans	Yüzde
Çocuk Yok	124	43,7
Bir Çocuk	80	28,2
İki Çocuk	70	24,6
Üç Çocuk	7	2,5
Dört Çocuk	3	1,1
Toplam	284	100,0

Tablo 3.4.1.8'e göre, araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin, %43,7'si çocuk sahibi değil, %28,2'si bir çocuk, , %24,6'sı iki çocuk, , % 2,5 'i üç çocuk ve %1,1'i de dört çocuk sahibidir.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Beykoz ilçesi Merkezinde bulunan ortaokul kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin bu okulların öğrenen okul olma düzeyine etkisi bazı değişkenler açısından (cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, eğitim durumu ve branşı) araştırılan çalışmada verileri elde etmek için anket ve ölçek kullanıldı.

Ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır.

- 1- Demografik Bilgiler,
- 2- Kültürel Liderlik Anketi,
- 3- Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ)

3.5.1.Kişisel Bilgi Formu

- Medeni durum,
- Okuldaki görevi,
- Eğitim durumu,
- Hizmet yılı,
- Cinsiyeti
- Branşı.

3.5.2. Öğrenen Okul Ölçeği

Ölçek Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilme aşamasında Subaş (2010) tarafından 92 soruluk ölçek taslağı oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten 43 madde atılarak kalan 49 madde 155 öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda oluşan toplam varyansın % 59.7' sini açıklayabilen 5 faktör 30 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) oluşturulmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı.91 olduğu ve ölçeğin alt ve üst dilim ortalamaları arasında madde ayırt ediciliği açısından $p<.05$ anlam düzeyinde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerle anketin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Dörtlü likert tipi olarak derecelendirilmiş ölçeğin 30 sorudan elde edilen puan aralığı minimum 30 ile maksimum 120 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri Senge (2011)'nin öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine uygun şekilde biçimlenmiştir. Bu disiplinlerin 30 maddeli anketteki dağılımı Şekil 5' te gösterilmiştir.

Şekil 5: Veri Toplama Aracının Boyutları, Soru Sayısı ve Madde Numaraları

Faktörler	Soru Sayısı	Madde Numaraları
Kişisel Ustalık	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Zihni Modeller	5	7, 8, 9, 10,11
Paylaşılan Vizyon	7	12, 13, 14, 15, 16, 17,18
Takım Halinde Öğrenme	8	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Sistem Düşüncesi	4	27, 28, 29, 30

Anketin kullanımıyla ilgili gerekli izinler Abdurrahman Subaşı'ndan e-mail aracılığıyla alınmıştır.

3.5.3. Kültürel Liderlik Ölçeği

Ölçeğin 3. Bölümü'nde ise yine daha önceden güvenilirliği ve geçerliliği test edilmiş olan "Kültürel Liderlik Anketi" (Yıldırım, 2001) yer almaktadır. 21 maddeden oluşan anket, okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile ilgilidir. Anketi; öğretmenlerin cevaplaması istenecektir. Yapılan geçerlik testi sonucu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı "Kültürel Liderlik Anketi"nde değer.96 olarak bulunmuştur. Uygulanan Barlett's Test sonucunda ise "Kültürel Liderlik Anketi"nde değer 1182.91 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha = 0.90$ olduğu

görülmüştür. Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeklerin güvenilir ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ankette her bir maddeye yönelik beşli derecelendirme ölçek aralığını ifade eden Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki seçeneklerden oluşacaktır. Bu seçeneklere sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 değerleri verilmiştir.

3.5.4. Verilerin Analizi

İlk aşamada, okullardan toplanan anketler teker teker gözden geçirilerek, eksik ve hatalı doldurulan anketler elendi. Geçerli anketlerdeki değerler, Excel programıyla bilgisayar ortamına geçirildi. Verilerin analizi için SPSS 18.0 paket programı kullanıldı. Cinsiyet ve medeni durum değişkeni için ilişkisiz örneklem t-Test(Independent Samples t Test) yapıldı. Meslekteki Kıdemi Okuldaki Kıdemi, eğitim durumu, Şu andaki okul müdürüyle çalışma süresi ve branş türü ile ilgili grup değişkenleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ise ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analiz (ANOVA) çözümlenmesi yapıldı.

Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerini etkileyip etkilemediğini ölçmek için ise için tek faktörlü varyans analiz (ANOVA) çözümlenmesi ve LCD analizi yapıldı. Anketten elde edilen sonuçlar, tablolar üzerinde düzenlenerek yorumlandı.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde problem ve alt problemlere göre bulgular tablolandırılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.

4.1. ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖNERMELER

4.1.1. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.1. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Bay	107	75,1402	17,27166	-,934	,351
Bayan	177	77,0282	16,01683		

Tablo 4.1.1'e göre, Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeyleri puan ortalamalarının Bayanlarda daha yüksek ($\bar{x}=77,02$) , Erkeklerde ise($\bar{x}=75,14$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1'e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t= -.934; p> 0.05)

4.1.2.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin incelenmesi

Tablo 4.1.2. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Kıdem Süresi	N	\bar{X}	Ss
0 - 5 Yıl	66	78,0909	14,07423
6 - 10 Yıl	78	75,2564	17,50060
11-15 Yıl	76	75,5658	17,91709
16-20 Yıl	40	76,6000	15,38364
21 ve Üstü	24	76,7917	17,31795
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.2 İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin meslekteki kıdem süresine göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama 0-5 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=78,09$) ait olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının ise 6 - 10 yıl kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=75,25$) ait olduğu görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=75,56$) olduğu, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=76,60$) , 21 ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=76,79$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.3. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Kıdem Süresi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	346,923	4	86,731	,316	,867
Grup içi	76662,556	279	274,776		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.3' e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin meslekteki kıdem süresine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin kıdem süresi durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f_{(4-279)} = .316, p > .05$).

4.1.4.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.4. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Branş	N	\bar{X}	Ss
Türkçe Öğretmeni	36	83,2500	12,86052
Matematik Öğretmeni	20	80,9500	9,45613
İngilizce Öğretmeni	25	76,4400	14,32969
Din Kültürü Öğretmeni	12	76,8333	12,23136
Teknoloji Tasarım Öğretmeni	4	86,7500	7,93200
Fen Bilgisi Öğretmeni	20	77,6500	16,30071
Görsel Sanatlar Öğretmeni	11	73,1818	21,94911
Müzik Öğretmeni	10	68,4000	17,95179
Rehberlik Öğretmeni	5	68,6000	14,97665
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	17	65,7647	17,01297
Beden Eğitimi Öğretmeni	8	74,8750	22,68062
Sınıf Öğretmeni	109	75,6147	18,03695
Okul Öncesi Öğretmeni	7	76,2857	4,02965
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.4. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama teknoloji tasarım öğretmenlerine ($\bar{X}= 86,75$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise sosyal bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=65,76$) ait olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=83,25$) olduğu, matematik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=80,95$) olduğu, İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=76,44$) olduğu, din kültürü öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=76,83$) olduğu görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=77,65$) olduğu, görsel sanatlar öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=73,18$) olduğu, müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=68,40$) olduğu, rehberlik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=68,60$) olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=74,87$) olduğu, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=75,61$) olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=76,28$) olduğu, görülmektedir.

Tablo 4.1.5. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Branş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	5630,237	12	469,186	1,781	,051
Grup içi	71379,242	271	263,392		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.5'e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre algı düzeyleri; öğretmenlerin branş durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f_{(12-271)} = 1,781, p > .05$).

4.1.4.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.6. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss
Ön lisans	10	77,1000	11,71371
Lisans	244	77,1148	16,39040
Yüksek Lisans	30	69,5667	17,58268
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.6. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama lisans mezunu olanlara ($\bar{X}= 77,11$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu olanlara ($\bar{X} =69,56$) ait olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=77,10$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.7. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Mezuniyet	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1528,425	2	764,213	2,845	,060
Grup içi	75481,054	281	268,616		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.7'ye göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin mezuniyetine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f_{(2-281)} = 2,845, p > .05$).

Tablo 4.1.8. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t -Testi Analiz Sonuçları

Mezuniyet	N	\bar{X}	Std. Deviation	t	p
Lisans	244	77,1148	16,39040	2,361	,019
Yüksek Lisans	30	69,5667	17,58268		

Tablo 4.1.8. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama lisans mezunu olanlara ($\bar{X} = 77,11$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu olanlara ($\bar{X} = 69,56$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.8'e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin mezuniyetine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t= 2,361$; $p<0.05$).

4.1.5. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.9. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss
1-5 Yıl	188	77,3617	16,21272
6-15 Yıl	73	74,2466	16,72056
16 Yıl ve Üstü	23	74,3478	17,98891
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.9. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama 1-5 yıl arası okuldaki hizmet süresine sahip olan öğretmenlere ($\bar{X} = 77,36$) ait olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının ise 6-15 yıl arası okuldaki hizmet süresine sahip olan öğretmenlere ($\bar{X}=74,24$) ait olduğu görülmektedir. 16 Yıl ve Üstü okuldaki hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=74,34$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.10. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Okuldaki Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	607,296	2	303,648	1,117	,329
Grup içi	76402,183	281	271,894		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.10'a göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin hizmet süreleri durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f_{(2-281)} = 1,117, p > .05$).

4.1.6.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.11. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre t-Testi Analiz Sonuçları

Okul müdürüyle çalışma süresi	N	\bar{x}	Std. Deviation	t	f
1-3 yıl	258	75,3760	16,80612	-3,089	,002
4 yıl ve üstü	24	86,1250	8,94093		

Tablo 4.1.11'e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin mezuniyetine göre algı düzeyleri; öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = -3,089; p < 0.05$)

4.1.7.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.12. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Analiz Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evli	204	76,2108	16,38664	,064	,949
Bekâr	75	76,0667	17,02489		

Tablo 4.1.12'ye göre, Okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin medeni durumlarına göre algı düzeyleri puan ortalamalarının evlilerde daha yüksek ($\bar{X}=76,21$) , bekârlarda ise($\bar{X}=76,06$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.12'ye göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin medeni durumlarına göre algı düzeyleri; öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= ,064$; $p> 0.05$).

4.1.8.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.13. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Branş Grupları	N	\bar{X}	Ss
Sözel Grup	215	75,9581	16,41669
Sayısal Grup	43	80,2093	13,04308
Genel Yetenek Grubu	26	72,8462	21,16354
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.13. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin branş gruplarına göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama sayısal grup mezunu olanlara ($\bar{X}= 80,20$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise genel yetenek grubu mezunu olanlara ($\bar{X}=72,84$) ait olduğu görülmektedir. Sözel grubu mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=75,95$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.14. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Branş Grupları	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	992,355	2	496,177	1,834	,162
Grup içi	76017,124	281	270,524		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.14'e göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin branş gruplarına göre algı düzeyleri; öğretmenlerin branş durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($f_{(2-281)} = 1,834, p>.05$).

4.1.9.Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.1.15. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Çocuk Sayısı	N	\bar{x}	Ss
Çocuk Yok	124	76,9355	16,35418
Bir Çocuk	80	78,6375	14,46799
İki Çocuk	70	74,5286	16,96691
Üç Çocuk	7	59,2857	21,92194
Dört Çocuk	3	70,3333	31,53305
Toplam	284	76,3169	16,49601

Tablo 4.1.15. İncelendiğinde, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin çocuk sayısına göre algı düzeyleri puanlarının ortalamalarında en yüksek ortalama 1 çocuk sahibi olanların ($\bar{x}= 78,63$); en düşük puan ortalamasının ise 3 çocuk sahibi olanlara ($\bar{x}=59,28$) ait olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olmayanların ortalamalarının ($\bar{x}= 76,93$) olduğu; . 2 çocuk sahibi olanların ortalamalarının ($\bar{x}= 74,52$) olduğu;4 çocuk sahibi olanların ortalamalarının($\bar{x}=70,33$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.16. Okul Müdürünün Kültürel Liderlik Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Çocuk Sayısı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	2839,969	4	709,992	2,671	,033
Grup içi	74169,509	279	265,841		
Toplam	77009,479	283			

Tablo 4.1.16'ya göre, okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin çocuk sayısına göre algı düzeyleri; öğretmenlerin çocuk sayısı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f_{(4-279)} = 2,671, p < .05$).

4.2. ÖĞRETMENLERİN OKULUN ÖĞRENEN OKUL OLMA DÜZEYİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

4.2.1. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.1 Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Bay	107	90,4766	12,60753	1,103	,271
Bayan	177	88,8757	11,36663		

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri puan ortalamalarının bayanlarda erkeklerde daha yüksek ($\bar{X}=90,47$), bayanlarda ise ($\bar{X}=88,87$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.1'e göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri arasında durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t= 1,103; p > 0.05$).

4.2.2. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.2. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Meslekteki Kıdem Süresi	N	\bar{x}	Ss
0 - 5 Yıl	66	89,2576	10,62263
6 - 10 Yıl	78	90,3846	12,69137
11-15 Yıl	76	88,0789	11,93288
16-20 Yıl	40	88,1750	12,15474
21 Yıl ve üstü	24	93,7500	11,14821
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.2. İncelendiğinde, öğretmenlerin meslekteki kıdem süresine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama 21 ve üstü arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{x} = 93,75$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise 11-15 yıl kıdeme sahip olanlara ($\bar{x}=88,07$) ait olduğu görülmektedir. 0 - 5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=89,25$) olduğu, 6 - 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=90,38$) , 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=88,17$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.3. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Süresine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Meslekteki Kıdem Süresi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	721,989	4	180,497	1,290	,274
Grup içi	39036,884	279	139,917		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.3'e göre, öğretmenlerin meslekteki kıdem süresine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin meslekteki kıdem süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f_{(4-279)} = 1,290$, $p > .05$).

4.2.3. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.4. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Branş	N	\bar{X}	Ss
Türkçe Öğretmeni	36	91,3333	9,31665
Matematik Öğretmeni	20	88,4000	8,43177
İngilizce Öğretmeni	25	88,8800	8,56505
Din Kültürü Öğretmeni	12	88,7500	9,09670
Teknoloji Tasarım Öğretmeni	4	88,2500	9,53502
Fen Bilgisi Öğretmeni	20	89,4000	12,52954
Görsel Sanatlar Öğretmeni	11	88,1818	13,92708
Müzik Öğretmeni	10	86,3000	8,89507
Rehberlik Öğretmeni	5	79,2000	9,01110
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	17	83,7647	14,45912
Beden Eğitimi Öğretmeni	8	92,6250	19,89212
Sınıf Öğretmeni	109	91,0275	12,66700
Okul Öncesi Öğretmeni	7	87,4286	14,61571
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.4. İncelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama beden eğitimi öğretmenlerine ($\bar{X} = 92,62$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise sosyal bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=83,76$) ait olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=91,33$) olduğu, Matematik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=88,40$) olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=88,88$) olduğu, din kültürü öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=88,75$) olduğu, teknoloji tasarım öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=88,25$) olduğu görülmektedir. Fen

bilgisi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=89,40$) olduğu, görsel sanatlar öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=88,18$) olduğu, müzik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=86,30$) olduğu görülmektedir. Rehberlik öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=79,20$) olduğu, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=91,02$) olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X}=87,42$) olduğu, görülmektedir.

Tablo 4.2.5. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Branş	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	1741,531	12	145,128	1,035	,417
Grup içi	38017,342	271	140,285		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.5'e göre, öğretmenlerin branşlarına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin branş durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f_{(12-271)} = 1,035, p > .05$).

4.2.4. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.6. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Mezuniyet	N	\bar{X}	Ss
Ön Lisans	10	94,5000	10,98737
Lisans	244	89,7254	11,30472
Yüksek Lisans	30	85,8000	15,47501
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.6. İncelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin mezuniyet durumlarına göre algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama ön lisans mezunu olanlara ($\bar{x} = 94,50$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise yüksek lisans mezunu olanlara ($\bar{x}=85,80$) ait olduğu görülmektedir. Lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=89,72$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.7. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Mezuniyetine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Mezuniyet	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	672,971	2	336,485	2,419	,091
Grup içi	39085,902	281	139,096		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.7'ye göre, öğretmenlerin mezuniyetlerine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; onların mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f_{(4-281)} = 2,419, p>.05$).

4.2.5. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.8. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{x}	Ss
1-5 Yıl	188	89,8670	11,96735
6-15 Yıl	73	87,6849	12,12536
16 Yıl ve Üstü	23	92,0000	9,49162
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.8. İncelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki hizmet süresine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama 16 yıl ve üstü okuldaki hizmet süresine sahip olanlara ($\bar{x} = 92,00$) ait olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının ise 6-15 yıl arası okuldaki hizmet süresine sahip olanlara ($\bar{x}=85,00$) ait olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası okuldaki hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{x}=89,86$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.9. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Okuldaki Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	409,444	2	204,722	1,462	,234
Grup içi	39349,429	281	140,034		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.9'a göre, öğretmenlerin okuldaki hizmet sürelerine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($f_{(4-281)} = 1,462, p > .05$).

4.2.6. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.10. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve t - Testi Analiz Sonuçları

Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	t	p
1-3 Yıl	258	89,1163	12,07765	-1,629	,104
4 Yıl ve Üzeri	26	93,0769	8,71744		
Toplam	258	89,1163	12,07765		

Tablo 4.2.10. İncelendiğinde, öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma sürelerine göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama 4 Yıl ve Üzeri aynı okul müdürüyle çalışma süresine sahip olanlara ($\bar{x}= 93,66$) ait olduğu görülmektedir. En düşük puan ortalamasının ise 1-3 Yıl arası aynı okul müdürüyle çalışma süresine sahip olanlara ($\bar{x}=89,11$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.10. İncelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algı düzeylerinin; öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($t= -1,629$; $p> 0.05$).

4.2.7. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.11. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Standart Sapma Değerleri ve t - Testi Analiz Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	p
Evli	204	90,0441	11,69030	1,343	,180
Bekâr	75	87,8933	12,31849		

Tablo 4.2.11. Okul müdürünün kültürel liderlik rolüne ilişkin öğretmenlerin medeni durumlarına göre algı düzeyleri puan ortalamalarının evlilerde daha yüksek ($\bar{x}=90,04$), bekârlarda ise ($\bar{x}=87,89$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.11'e göre, öğretmenlerin medeni durumlarına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t= 1,343$; $p> 0.05$).

4.2.8. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.12. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Branş Grupları	N	\bar{X}	Ss
Sözel Grup	215	89,6093	11,86513
Sayısal Grup	43	89,2093	10,19000
Genel Yetenek Grubu	26	88,8462	14,49605
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.12. İncelendiğinde, öğretmenlerin branş gruplarına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri ortalamalarında en yüksek ortalama Sözel grup mezunu olanlara ($\bar{X}= 89,60$) ait olduğu; en düşük puan ortalamasının ise genel yetenek grubu mezunu olanlara ($\bar{X}=88,84$) ait olduğu görülmektedir. Sayısal grubu mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=89,20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.13. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Branş Gruplarına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Branş Grupları	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	17,191	2	8,595	,061	,941
Grup içi	39741,682	281	141,429		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.13'e göre, öğretmenlerin branş gruplarına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin branş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

($f_{(2-281)} = ,061, p>.05$).

4.2.9. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Tablo 4.2.14. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Çocuk Yok	124	88,8548	11,72011
Bir Çocuk	80	89,8250	12,51912
İki Çocuk	70	89,6714	11,79501
Üç Çocuk	7	92,7143	10,45170
Dört Çocuk	3	94,0000	4,00000
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.2.14. İncelendiğinde, çocuk sayısına göre öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri puanlarının ortalamalarında en yüksek ortalama 4 çocuk sahibi olanların ($\bar{X} = 94,00$); en düşük puan ortalamasının ise çocuk sahibi olmayanlara ($\bar{X}=88,85$) ait olduğu görülmektedir. 1 çocuk sahibi olanların ortalamalarının ($\bar{x}= 89,82$) olduğu; 2 çocuk sahibi olanların ortalamalarının ($\bar{X}= 89,67$) olduğu; 3 çocuk sahibi olanların ortalamalarının ($\bar{X}=92,71$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.15. Öğrenen Okula İlişkin Öğretmenlerin Çocuk Sayısına Göre Algı Düzeylerinin Anova Analiz Sonuçları

Çocuk Sayısı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	195,065	4	48,766	,344	,848
Grup içi	39563,809	279	141,806		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.2.15'e göre, öğretmenlerin çocuk sayısına göre öğrenen okula ilişkin algı düzeyleri; öğretmenlerin çocuk sayısı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir($f_{(4-279)} = .344, p > .05$).

4.3.ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK PUANI İLE ÖĞRENEN OKUL PUANININ ANALİZİ

4.3.1.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı İle Öğrenen Okul Puanının Korelasyon analiz sonucunun İncelenmesi

Tablo 4.3.1.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı İle Öğrenen Okul Puanının Korelasyon analiz sonucu

		Kültürel Liderlik Puanı
	Pearson Correlation	,429(**)
Öğrenen Okul Puanı	Sig. (2-tailed)	,000
	N	284

Tablo 4.3.1. de Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı ile öğrenen okul puanının arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir($0,05 > p = 0,000$).

4.3.2.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Anova analiz sonucunun İncelenmesi

Tablo 4.3.2.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Kültürel Liderlik Puanı	N	\bar{X}	Ss
Düşük	17	83,7059	23,34996
Orta	42	82,1190	13,80386
İyi	137	88,6788	8,13483
Çok iyi	88	95,3523	9,74271
Toplam	284	89,4789	11,85288

Tablo 4.3.2.de öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında; en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; kültürel liderlik puanı çok iyi olan okul müdürlerine ($\bar{x} = 95,35$) ait olduğu görülmektedir. En düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı iyi olan okul müdürlerine ($\bar{x} = 88,67$) ait olduğu görülmektedir. Kültürel liderlik puanı düşük olan okul müdürlerin okullarının öğrenen okul puanı ortalaması ($x = 83,70$), kültürel liderlik puanı orta olan okul müdürlerin okullarının öğrenen okul puanı ortalaması ($\bar{x} = 82,11$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.3.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Anova analiz sonucu

Kültürel Liderlik Puanı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası	5964,991	3	1988,330	16,474	,000
Grup içi	33793,882	280	120,692		
Toplam	39758,873	283			

Tablo 4.3.3. te Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul puanı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($f_{(3-280)} = 16,474, p < .05$).

Tablo 4.3.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının LCD Analiz Sonucu

(I)	(J)	Mean Difference (I- J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Düşük	Orta	1,58683	3,15803	,616	-4,6297	7,8033
	İyi	-4,97295	2,82498	,079	-10,5338	,5879
	Çok iyi	-11,64639(*)	2,91051	,000	-17,3756	-5,9171
Orta	Düşük	-1,58683	3,15803	,616	-7,8033	4,6297
	İyi	-6,55978(*)	1,93768	,001	-10,3741	-2,7455
	Çok iyi	-13,23323(*)	2,06037	,000	-17,2890	-9,1774
İyi	Düşük	4,97295	2,82498	,079	-,5879	10,5338
	Orta	6,55978(*)	1,93768	,001	2,7455	10,3741
	Çok iyi	-6,67344(*)	1,50082	,000	-9,6278	-3,7191
Çok iyi	Düşük	11,64639(*)	2,91051	,000	5,9171	17,3756
	Orta	13,23323(*)	2,06037	,000	9,1774	17,2890
	İyi	6,67344(*)	1,50082	,000	3,7191	9,6278

Tablo 4.3.4'e göre düşük liderlik düzeyine sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması, orta düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasından daha yüksek çıkmakta aralarında anlamlılık bulunmamaktadır($p=,616>0,05$). Düşük liderlik düzeyine sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması, iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasından daha yüksek çıkmakta aralarında anlamlılık bulunmamaktadır($p=,079>0,05$). Bunun yanında, çok iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürüne göre daha düşük ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=0, 019$).

Tablo 4.3.4'e göre orta liderlik düzeyi puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması, düşük düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasına göre daha düşük çıkmakta aralarında anlamlılık bulunmamaktadır($p=,616>0,05$). Orta liderlik düzeyi puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması, iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasına göre daha düşük ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=,001$). Bunun yanında, iyi ve çok iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürüne göre daha düşük ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=0, 000$).

Tablo 4.3.4'e göre iyi liderlik düzeyi puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması, düşük düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasına göre daha düşük çıkmakta aralarında anlamlılık bulunmamaktadır($p=,079>0,05$). Bunun yanında, orta düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürüne göre daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=0, 001$). Çok iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürüne göre daha düşük ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=0, 000$).

Tablo 4.3.4'e göre çok iyi liderlik düzeyi puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalaması; düşük, orta ve iyi düzey yöneticilik puanına sahip bir okul müdürünün okulunun öğrenen okul puanı ortalamasına göre daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur($0,05> p=0, 000$).

4.3.3.Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının alt disiplinleri arasındaki Anova analiz sonucunun İncelenmesi

Tablo 4.3.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı Düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının Alt Disiplinleri Arasındaki Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenen Okul Puanının Alt Disiplinleri	Kültürel Liderlik Puanı	N	\bar{X}	Ss
Kişisel Ustalık	Düşük	17	19,7647	3,64913
	Orta	42	18,2619	3,03684
	İyi	137	18,4672	2,42854
	Çok İyi	88	19,3182	2,47538
	Toplam	284	18,7782	2,65377
Zihni Modeller	Düşük	17	16,1176	3,07982
	Orta	42	15,4048	2,47977
	İyi	137	15,9635	1,88027
	Çok İyi	88	16,4773	2,07878
	Toplam	284	16,0493	2,13941
Paylaşılan Vizyon	Düşük	17	16,8824	7,06118
	Orta	42	17,4762	4,10970
	İyi	137	19,6204	4,06226
	Çok İyi	88	21,3523	3,15514
	Toplam	284	19,6761	4,28004
Takım Halinde Öğrenme	Düşük	17	19,4118	8,90266
	Orta	42	19,5714	5,77270
	İyi	137	22,4599	3,55423
	Çok İyi	88	24,8977	3,77237
	Toplam	284	22,6056	4,83503
Sistem Düşüncesi	Düşük	17	11,2941	3,25509
	Orta	42	11,4524	2,33951
	İyi	137	12,2044	1,44578
	Çok İyi	88	13,2273	1,81138
	Toplam	284	12,3556	1,95992

Tablo 4.3.5'te öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul alt disiplin puanları arasındaki aritmetik ortalamaya göre; öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında, en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; kişisel ustalık disiplininde, kültürel liderlik puanı düşük olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 19,76$) ait olduğu görülmektedir. En düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı orta olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 18,26$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.5'te öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul alt disiplin puanları arasındaki aritmetik ortalamaya göre; öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında; en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; Zihni Modeller disiplininde, kültürel liderlik puanı Çok İyi olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 16,47$) ait olduğu görülmektedir. En düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı Orta olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 15,40$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.5'te öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul alt disiplin puanları arasındaki aritmetik ortalamaya göre; öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında; en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; Paylaşılan Vizyon disiplininde, kültürel liderlik puanı Çok İyi olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 21,35$); en düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı Düşük olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 16,88$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.5'te öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul alt disiplin puanları arasındaki aritmetik ortalamaya göre; öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında; en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; Takım Halinde Öğrenme disiplininde, kültürel liderlik puanı Çok İyi olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 24,89$); en düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı Düşük olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 19,41$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.5'te öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul alt disiplin puanları arasındaki aritmetik ortalamaya göre; öğrenen okul puanlarının aritmetik ortalamalarında, en yüksek ortalama öğrenen okul puanı; Sistem Düşüncesi disiplini, kültürel liderlik puanı Çok İyi olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 13,22$); en düşük öğrenen okul puanı ortalamasının ise, kültürel liderlik puanı Düşük olan okul müdürlerine ($\bar{X} = 11,29$) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Puanı düzeyi İle Öğrenen Okul Puanının alt disiplinleri arasındaki Anova analiz sonucu

Öğrenen Okul Puanının Alt Disiplinleri		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	f	p
Kişisel Ustalık	Gurup İçi	66,654	3	22,218	3,229	,023
	Guruplar Arası	1926,371	280	6,880		
	Toplam	1993,025	283			
Zihni Modeller	Gurup İçi	34,654	3	11,551	2,566	,055
	Guruplar Arası	1260,656	280	4,502		
	Toplam	1295,310	283			
Paylaşılan Vizyon	Gurup İçi	583,614	3	194,538	11,840	,000
	Guruplar Arası	4600,583	280	16,431		
	Toplam	5184,197	283			
Takım H. Öğrenme	Gurup İçi	1025,319	3	341,773	17,118	,000
	Guruplar Arası	5590,512	280	19,966		
	Toplam	6615,831	283			
Sistem Düşüncesi	Gurup İçi	123,415	3	41,138	11,953	,000
	Guruplar Arası	963,666	280	3,442		
	Toplam	1087,081	283			

Tablo 4.3.6. İncelendiğinde; kişisel ustalık disiplinine göre ($f_{(3-280)} = 3,229$, $p < .05$), zihni modeller disiplinine göre ($f_{(3-280)} = 2,566$, $p > .05$), paylaşılan vizyon disiplinine göre ($f_{(3-280)} = 11,840$, $p < .05$), sistem düşüncesi disiplinine göre ($f_{(3-280)} = 17,118$, $p < .05$), takım halinde öğrenme disiplinine

göre ($f_{(3-280)} = 11,953$, $p < .05$), olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik puanı düzeyi ile öğrenen okul puanının alt düzeyleri arasında zihni modeller hariç ($f_{(3-280)} = 2,566$, $p > .05$) diğerleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara göre araştırma sorularına uygun olarak kısaca sonuçlar açıklanmıştır. Bu araştırmanın ortaokul kurumlarının öğrenen örgütler haline gelebilmeleri için yol gösterici bir çalışma olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kültürel liderlik rolünün öğrenen okula ulaşmadaki etkisinin de ortaya çıkması da arzulanmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre; ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin okulunun öğrenen okul olmasına etkisi araştırılmıştır. Bu ana amaca bağlı olarak öğretmenlerin konuya ilişkin önermelere verdikleri cevaplar ile öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı, mezuniyet durumları, okuldaki hizmet süreleri, şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri, medeni durumu, branş gurupları ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından durumları incelenmiştir. Değişken durumları dikkate alınarak farklılaşma durumları ortaya konmuştur.

Araştırmamızda korelasyon testi, Anova ve LCD veri analizleri sonucunda; Öğretmenlerin algısına göre, ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulunun öğrenen okul olması arasında anlamlı, kuvvetli bir ilişkinin var olduğu bu ilişkinin yönünün pozitif olduğu tespit edilmiştir. Yani okul müdürünün kültürel liderlik düzeyi arttıkça yönettiği okulun öğrenen okul olma seviyesi artmaktadır. Kültürel liderlik düzeyi iyi ve çok iyi olan okul müdürlerinin okullarında öğrenen okul düzeyi daha anlamlı bir şekilde pozitif yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Dinçsoy (2011)'in yaptığı benzer bir araştırma sonuçlarına göre, orta öğretim

kurumlarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı, okuldaki hizmet süreleri, medeni durumu ve branş gurupları değişkenleri bakımından anlamlı fark çıkmamıştır. Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin mezuniyet durumları, şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark çıkmıştır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre okul müdürünün kültürel liderlik düzeyini daha düşük görmektedir. Bunun nedeninin eğitim seviyesinin arttıkça eleştirel bakış açısının artması ve okul müdürlerinin yeterliliklerini sorgulamaları olabilir.

Yine Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri bakımından bakıldığında çalışma süresi arttıkça okul müdürünün kültürel liderlik puanı da düşmektedir. Bunun birlikte çalışma süresi arttıkça birbirini her yönüyle daha iyi tanıma durumundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dinçsoy (2011) tarafından yapılan benzer bir araştırmada da mezuniyet değişkenine göre algı düzeyinde aynı bulgu ve sonuçlara varılmıştır. Dinçsoy (2011) bunun nedenini eğitim düzeyi yükseldikçe okul müdürlerine olan beklentiler de doğru oranda yükselmektedir diye açıklamıştır.

Okulunun öğrenen okul olmayı gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında; öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki kıdem süresi, branşı, mezuniyet durumları, okuldaki hizmet süreleri, şu anki okul müdürüyle çalışma süreleri, medeni durumu, branş gurupları ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından anlamlı fark çıkmamıştır. Kılıç (2009)'ın yaptığı Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları araştırmasında kişisel özelliklerinden; sadece yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermedikleri buna karşın, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, buldukları kariyer basamakları ve son beş yılda aldıkları ödül alma durumu

değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Banoğlu (2009)'nun yaptığı araştırmaya göre ise ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt disiplinleri algı ortalamaları arasında, takım çalışmasına katılma hariç; cinsiyet, yaş, kıdem, akademik düzey, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, faktörlerine göre anlamlı fark tespit edilememiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler “uygulamacılar için öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılar için öneriler” biçiminde iki şekilde ele alınmıştır.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre, İstanbul ili Beykoz ilçesi merkezindeki ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak şu öneriler sunulabilir:

- 1- Okul yöneticileri kültürel liderlik rollerine önem vermeli ki her okul kendisine ait kurum kültürünü oluşturma sürecine girsin.
- 2- Okul yöneticileri, okulun devamlı gelişimini sağlayacak, okulu öğrenen bir örgüte dönüştürme vizyonuna önce kendileri inanmalı ve uygulamalı ki, başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşlara da örnek teşkil etsin ve kurum öğrenen okula dönüşsün.
- 3- Okul yöneticileri kurumlarına özgü bir okul kültürü oluşturma sürecine Başlamalı ve bunu sağlayacak etkinliklere önem vermelidirler.
- 4- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için;
 - Uygun bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
 - Mesleki ve güncel yazılı kaynaklar sağlanmalıdır.

- Seminer, panel vb. bilimsel içerikli ve mesleğe yönelik toplantıların sayıları artırılmalıdır.
- Okul içinde gelişme amaçlı yeniliklerin üretimi için ortamlar hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.

- 5- Kurum yöneticilerinin, yönetim ile ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır.
- 6- Kurum yönetimi, almış oldukları kararlara diğer çalışanları da katmalı ve paylaşım esaslı bir yönetim anlayışı ve vizyon sergilemelidirler.
- 7- Okul içinde gelişme amaçlı yeniliklerin üretimi için ortamlar hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.
- 8- İleriye dönük uzun ve kısa vadeli planlarda, tüm ilgililerden daha fazla görüş alınmalı ve bunlar mutlaka değerlendirmelerde kullanılmalıdır.
- 9- Kurum içerisinde bulunan bütün personelin kendilerini kurumun birer parçası olarak görmeleri sağlanmalıdır.
- 10- Planların, sorunlar ortaya çıktıktan sonra değil, sorunlar oluşmadan yapılabilmesi için daha detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Öğrenen örgüt araştırmaları, yönetici ve öğretmenin yanı sıra tüm okul paydaşlarına uygulanarak daha kapsamlı hale getirilebilir.
- 2- Öğrenen örgüt oluşturma da hangi liderlik rolünün avantaj sağlayacağını bilmek için diğer liderlik rolleri üzerinde de araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkalin, A. (2000). İnsan Kaynaklarının Yönetimi Geliştirilmesi (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Adair, J. (2004). Etkili Liderlik (1. baskı). (f. Beşenek, Çev.) İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.

Adair, J. (2008a). Patronlar Değil Liderler. (G. Doğançalı, Çev.) Babıali Kültür Yayıncılığı.

Aksu, A., Fırat, N. Ş., & Şahin, İ. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları. (36) , 490-507. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.

Altılar, N. (2004). Liderliğin Yeni Yol Yaritası Liderliğe Yolculuk (1. baskı). İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

Atak, M. (2009). Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Baltaş, A. (2011). Ekip Çalışması ve Liderlik (11. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Barth, R. S. (2001). Öğretme;Yürekleriyle Öğrensinler. (A. Akyor, Çev.) İstanbul (2010): İKÜ Yayınevi.

Barton, K. T.-D. (2011). Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri. Ankara: Dipnot Yayınları.

Bolat, Ö. (2009). Liderlik Gönül İşidir. İstanbul : Hayat Yayınları.

Bowen, G. L., Roderick, A. R., & William, B. W. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. (29) , 97-104. Evolution and Program Planning.

Bursalioğlu, Z. (2012). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (17. baskı). Ankara: Pegem.

Buzan, T., Dottino, T., & Israel, R. (1999). Akıllı Lider (3. baskı). (S. Uçan, Çev.) İstanbul: Alfa Basım(2012).

Çağlayan, A. (2006). Geçmişten Günümüze Eğitim Kurumları (1. baskı). İstanbul: Gülhane Yayınları.

Çalkavur, E. (2006). Öğrenen Organizasyon Yolculuğu (1. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık..

Çelik, V. (1997). Okul Kültürü ve Yönetimi (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dinçsoy, B. Ş. (2011). Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Erdoğan, İ. (2008). Öğrenmenin Gücü. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Eren, E. (1993). Yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.

Harward Business Review. (1999). Bilgi Yönetimi. (G. Bulut, Çev.) İst: MESS Yayın.

Glasser, W. (1992). Kaliteli Eğitimde Öğretmen. (U. Kaplan, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları (2000).

Gordon, T. (2010). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Profil Yayıncılık.

Güler, M. (2008). Emniyet Müdürlüklerinde Görevli Personelin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya .

Güney, S. (2012). Liderlik (1. baskı). İstanbul: Nobel Akademik Yayın.

Güney, S. (2011). Örgütsel Davranış (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürol, Y. (2011). İnsanın Örgütte Değişen Rolü. İstanbul: Beta Basım.

Kılıç, F. (2009). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği (9. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Lal, Özdemir(2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Levent, E. (2005). Türkiyede İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Eğitim Planlaması (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Luecke, R. (2003). İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık (11. baskı). (T. Parlak, Çev.) İstanbul, 2011: İş Bankası Yayınları.

Maxwel, J. C. (2006). Reddedilemez 21 Liderlik Niteliği (3. baskı). (İ. Şener, Çev.) İstanbul: Beyaz Yayınları.

McGill, M. E., & Slocum, J. W. (1993). Unlearning the Organization. Organizational Dynamics, 22(2), 68-73.

Oğuz, M. (2000). 2000 Yılında Yönetici Ve Eğitimciler Kaynak. İstanbul: Başarı Yayınları.

Öğütçü, A. O. (2006). Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarından Öğrenen Örgüt Yaklaşımı Ve Bir Kamu Kurumunda Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Öncü, H. F. (1998). Yönetimde Eğitim. İstanbul: Değişim Dinamikleri Yayınları.

Özdemir, S. (1997). Eğitimde Örgütsel Yenileşme (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, M. A. (2011). 21.Yüzyılda Yönetim Ve Yöneticiler (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Öztekin, A. (2010). Yönetim Bilimi (4. baskı). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Saruhan, S. C., & Yıldız, M. C. (2009). Çağdaş Yönetim Bilimi (1. baskı). İstanbul: Beta Basım.

Senge, P. M. (2011). Beşinci Disiplin. (A. İ. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Serinkan, C. (2008). Liderlik ve Motivasyon (1 b.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Subaş, A. (2010). "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları", Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şahban, Ş. (2011). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Şahin, S. (2003). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, Y. (2004). Öğrenen Okulların Kültürel Yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Şişman, M. (2002a). Öğretim Liderliği (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2002b). Örgütler ve Kültürler (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Türkmen, İ. (1999). Yönetişel Zaman Ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik (3. baskı). Ankara: Milli Prodüktivite Yayınları.

Uygur, M., & Yıldırım, A. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi (27), 72-81.

Uysal, A. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uysal, O. (2007). Liderliğin Anatomisi (1. baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.

Yağız, Y.(2011). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Öğrenen Okula Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yücel, İ. (2007). Öğrenen Örgütler Ve Örgüt Kültürü, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER:

- Ek 1: Kişisel Bilgi Formu**
- Ek 2: Öğrenen Okul Ölçeği**
- Ek 3: Kültürel Liderlik Ölçeği**
- Ek 4: Anket İzinleri**
- Ek 5: Uygulama İzin Belgesi**
- Ek 6: Özgeçmiş**

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

117

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer öğretmenim;

Elinizdeki ölçekler, genel olarak kurumunuzdaki "**Okul müdürünün kültürel liderlik rolünün öğrenen okul düzeyine etkisi**" üzerine ilişkin bulguları ve bu bulguların öğretmenler tarafından algılanış düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve ifade edilen fikre katılma derecenizi, genel olarak (çalıştığınız okuldaki) kurumsal uygulamaları düşünüp, uygun seçeneğin altına (X) işareti kullanarak belirtiniz. Bu çalışmada gerek okulunuzun gerek ise sizlerin bireysel değerlendirmesi yapılmayıp, sonuçlar toplu olarak değerlendirilecektir.

Vereceğiniz samimi cevaplar, araştırmanın daha sağlıklı yürütülmesini ve sonuçlandırılmasını sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Mehmet Rıza TUNA

Bölüm 1: Kişisel bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Bay Bayan

2. Meslekteki kıdem yılmız: (1-5 yıl) (6-10 yıl) (11-15 yıl) (16-20 yıl) (21 yıl ve üstü)

3. Göreviniz: -Sınıf Öğretmeni -Branş Öğretmeni **Branşınız** (.....)

4. Mezuniyet -Önlisans (Yüksek Okul) -Lisans (Fakülte) -Yüksek Lisans

5. Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz: (1-5 yıl) (6-15 yıl) (16-25 yıl) (25 ve üstü yıl)

6. Şu andaki okul müdürüyle çalışma süreniz: (1-3 yıl) (4-7 yıl) (8-11 yıl)

(12-15 yıl) (16 yıl ve üstü)

7. Medeni durumunuz: Evli ; Çocuk sayısı yok 1 2 3 4 5 6 ve yukarısı

Bekâr

Dul Çocuk sayısı yok 1 2 3 4 5 6 ve yukarısı

Ek 2: Öğrenen Okul Ölçeği

118

Öğrenen Okul Ölçeği

Yeni No		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
1	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.				
2	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.				
3	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
4	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.				
5	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.				
6	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.				
7	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
8	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
9	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
10	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
11	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.				
12	Kurum vizyonumuz, kurumsal				

	varoluşa vurgu yapmaktadır.				
13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
14	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
15	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				
16	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
17	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.				
18	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
19	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
20	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
21	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
22	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkânına kavuşurlar.				
25	Tartışma ortamları diyaloga				

	çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.				
26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.				
29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.				
30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının fark edebilirim.				

Düşünceleriniz:

Ek 3: Kültürel Liderlik Ölçeği

1	2	3	4	5					
Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum					
1. Öğretmenlere okulun amaçları, değerleri ve normları okul yöneticisi tarafından yeterince açıklanmaktadır.					1	2	3	4	5
2. Okul yöneticisi, öğretmenlerin okulun tarihini öğrenmesi için gerekli ortamı hazırlar.					1	2	3	4	5
3. Okula yeni gelen öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterince tanışıp kaynaşabilmeleri için okul yöneticisi değişik etkinlikler düzenlemektedir.					1	2	3	4	5
4. Okul yöneticisi düzenlediği sosyal etkinliklerle okul kültürünün gelişmesine katkıda bulunmaya çalışır.					1	2	3	4	5
5. Okul yöneticisi okul kültürünü toplumsal beklentilere uygun olarak çevreye sunmaktadır.					1	2	3	4	5
6. Bu okulun ortak parolası ahlaklı, sorumluluk sahibi ve başarılı öğrenci yetiştirmektir.					1	2	3	4	5
7. Okul yöneticisi kültürel liderlik rolünü başarıyla uygulamaktadır.					1	2	3	4	5
8. Okul yöneticisi konuşma ve yazı dilini ustalıkla kullanmaktadır.					1	2	3	4	5
9. Okul yöneticisi yasal sınırlar içerisinde yetkiden çok etkileme					1	2	3	4	5

gücünü kullanmaktadır.					
10. Okul yöneticisi başarının uyumlu ekip çalışmasına bağlı olduğunun bilincindedir.	1	2	3	4	5
11. Bu okulda öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini birer meslektaş olarak görmektedirler.	1	2	3	4	5
12. Okulun çevredeki saygınlığında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.	1	2	3	4	5
13. Çağdaş gelişme ve yenilikler okul yöneticisi tarafından okulumuza akılcı bir şekilde yansıtılmaktadır.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenler arasında sosyal ve mesleki dayanışmanın oluşmasında okul yöneticisinin katkısı büyüktür.	1	2	3	4	5
15. Bu okulda öğretmen ve öğrenciler en değerli insan kaynağı olarak görülür.	1	2	3	4	5
16. Okul yöneticisi öğretmenin kendini geliştirmesini destekler.	1	2	3	4	5
17. Bu okulda okulun misyonunun ve değerlerinin önemine ilişkin yönetici ve öğretmenler arasında görüş birliği vardır.	1	2	3	4	5
18. Okul yöneticisi toplumsal değerlerin okulda yaşatılması için gerekli ortamı hazırlamaktadır.	1	2	3	4	5
19. Bu okula özgü ortak bir kültürel dil vardır.	1	2	3	4	5
20. Okulumuzda düzenlenen geleneksel törenler, okul kültürünün sürdürülmesinde önemli bir fırsat olarak görülmektedir.	1	2	3	4	5
21. Okulumuzun adı başarı ve saygınlığın simgesidir.	1	2	3	4	5

Ek 4: Anket İzinleri

Eylemler

Abdurrahman Subaş (abdurrahmansubas@gmail.com)

[Kişilere ekle](#)

19.01.2013

Belgeler

Kime: Mehmet rıza tuna

Hocam öğrenden okul ölçeğine ilişkin ölçeğimi kullanabilirsiniz. ölçek ektedir. atıf yaparken haber verin, konuya ilişkin makale yayını yetişirse makaleye atıf yaparsınız, yetişmezse teze atıf yaparsın



Kimden: **Abdurrahman Subaş** (abdurrahmansubas@gmail.com)

Gönderme tarihi:19 Ocak 2013 Cumartesi 19:42:16

Kime: Mehmet rıza tuna (tunaandtuna@hotmail.com)

Outlook - tunaandtuna@hotmail.com

ölçek kullanım izni.



Bilal Yıldırım (bildirim61@hotmail.co Eylemler

Kime: tunaandtuna@hotmail.com

Mehmet Tuna

Ölçeği kullanabilirsiniz atıf yapmak ve teziniz bitince bir örnek de bana göndermek şartı ile. Benim PC de elektronik yazılımı maalesef silindiği için tezden alabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Bilal YILDIRIM



mehmet rıza tuna (tunaandtuna@hotmail.com)

Sayın Bilal Hocam, Ben İstanbul Aydın Üniversitesi...

Ek 5 : Uygulama İzin Onayı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-020- 55869
Konu : Anket (Mehmet Rıza TUNA)

08/05/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Aydın Üniversitesinin 19.04.2013 gün ve 1814 sayılı yazısı,
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi,
c) Millî Eğitim Komisyonunun 07.05.2013 tarihli tutanağı.

Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Rıza TUNA'nın "Ortaokul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rolünün Öğrenen Okul Düzeyine Etkisi (Beykoz İlesi Örneği)" konulu tez çalışmasını ilimiz Beykoz İlçesindeki resmi ortaokullarda: öğrenen okul ölçeği, anket, kültürel liderlik anketini, uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüze incelenmiştir.

Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Mehmet Rıza TUNA'nın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

[Signature]
Dr. Murat YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R

.../05/2013

Günay ÖZDEMİR
vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgh34@meh.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Babı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

5070 Sayılı Kanuna Göre GÜN
ÖZDEMİR tarafından
24324281513514776 SeriNoLu
Sertifika ile 10.05.2013 16:25:
Tarihinde Elektronik Olarak
İmzalanmıştır.

Ek 6: Özgeçmiş**Kişisel Bilgiler:**

Adı, Soyadı: Mehmet Rıza TUNA

Doğum Yeri ve Tarihi: Siirt 01.01.1976

Eğitim Bilgileri:

Lisans: Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Lise: İstanbul Beykoz Denizcilik ve Su Ürünleri

Meslek Lisesi- Elektronik Bölümü

Ortaokul: İstanbul Beykoz Fevzi Çakmak Ortaokulu

İş: İstanbul Beykoz ilçesinde Beden Eğitimi öğretmeni olarak halen çalışmaktayım.

Yabancı Dili:

İngilizce

E-mail:

tunaandtuna@hotmail.com

ÖZET

Mehmet Rıza TUNA

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN ÖĞRENEN OKUL DÜZEYİNE ETKİSİ (BEYKOZ İLÇESİ ÖRNEĞİ)

İstanbul, 2014

Okul gibi bireylerin ve toplumların geleceğini inşa eden yapıların kendilerini yenilemesi ve değişen şartlara uyum sağlaması hayati bir öneme sahiptir. Bunun için önemli bir rolde bulunan okul müdürlerinin liderlik gücüyle bu değişim ve yenilenmeye öncülük etmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, Ortaokullarda okul müdürünün kültürel liderlik özelliğinin yönettiği okulun, öğrenen okul olma düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için İstanbul ili Beykoz ilçesindeki 17 Ortaokulda görev yapan 284 öğretmene, Öğrenen Okul Ölçeği ve Kültürel Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca; değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediğini ve açıklama gücünü hesaplamak için ise çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamız veri analizleri sonucunda; Öğretmenlerin algısına göre, ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulunun öğrenen okul olması arasında anlamlı, kuvvetli bir ilişkinin var olduğu bu ilişkinin yönünün pozitif olduğu tespit edilmiştir. Yani başka bir ifadeyle, okul müdürünün kültürel liderlik düzeyi arttıkça, okulunun öğrenen okul olma düzeyi buna paralel olarak artmaktadır.

Anahtar Kelimeler:

- 1.Öğrenen Örgüt,
- 2.Öğrenen Okul,
- 3.Kültürel Liderlik,
- 4.Ortaokul
- 5.Okul Müdürü

ABSTRACT

TUNA Mehmet Rıza

The Effect for Cultural Role of Secondary School Directors to the Level Learning School (Sample for BEYKOZ)
İstanbul,2014

It is vital for schools, constructing future of individuals and societies, to renovate and adapt to the changing conditions. That's why, school directors using their leadership should pioneer this change and renovation. This research aims to analyse the effect for leadership of secondary school directors to the level of becoming a learning school. 284 teachers in 17 secondary schools in Beykoz, İstanbul are completed "Scale for Learning School" and "Scale for Cultural Leadership".

Correlation coefficients are calculated for the strenght of relationship between variances. In addition, using multiple regression analysis, it is pointed out that whether the varinces affect each other or not and what the strenght of explanation is.

As a result of data analysis, it is confirmed that there is a meaningful and strong relationship between the level secondary school directors fulfill their role of cultural leadership and their schools becoming a learning school. Also, there is a positive direction in this relationship. In other words, the more the level for cultural leadership of school director, the more the level for his school to become a learning school.

Keywords:

1. Learning Organization
2. Learning School
3. Cultural Leadership
4. Junior High School
5. Director Of School

