

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma *

Mehmet Korkmaz

Bu araştırmada, okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Başka bir ifade ile liderlik stillerinin öğrenen örgüt özellikleri üzerinde hangi düzeyde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 17 genel lise ile bu liselerde görev yapan 269 öğretmen ve yöneticiye 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca; değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediğini ve açıklama gücünün ne olduğu ise çoklu regresyon analizi ile ortaya konmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkiye sahip olduğudur. Ayrıca, etkileşimli liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcısı olduğu, Laissez-faire liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Öğrenen örgüt özelliği, liderlik stilleri, dönüşümsel liderlik.

A Study of Relationship Between Leadership Styles on the Characteristics of Learning Organizations in Turkish Public Schools

In this study, how much of the variation related to the characteristics of the schools about learning organizations is related to the principals' leadership styles is examined. In other words, whether and how much the leadership styles are affective on the characteristics of learning organizations is examined. A five-scale Likert type measurement has been applied to 17 general high schools which are in the central districts of the province of Ankara, 269 teachers and administrators working in these schools. For the strength of the relationship between the dependent and independent variables correlation coefficient is calculated. Moreover, whether variables have effected each other and what the explanation strength has been exposed by multiple regression analysis. The findings of the analysis have shown that transformational leadership has a strong affect on the characteristics that reflect the characteristics of learning organizations. Furthermore, transactional leadership is a predictor of Trusting and Collaborative Climate, Shared and Monitored Mission. Laissez-Faire leadership is a predictor of Taking Initiatives and risks.

Keywords: Learning organizations, leadership styles, transformational leadership.

-
- Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından desteklenmiştir.
 - Bu makalenin ilk hali, 5-7 Eylül 2007 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Bir çok örgüt kuramcısı (Hodges, 2000; Leithwood, Leonard ve Sharratt,; Louis, 1994; Mulford, 1998; Silins, Mulford ve Zarins, 1999) hangi özelliklerin örgütsel öğrenmeyi oluşturduğu konusunda etraflı araştırmalar yapmışlardır. Öğrenen örgüt kavramı, bir kurum veya örgüte verilen bir isim veya sıfat değildir. Öğrenen örgüt, bir örgütsel özelliğe verilen ve örgütsel özelliğin diğer özelliklerden ayrıştırılmasında kullanılan bir kavramdır. Örgütlerin sahip olduğu diğer özelliklerinde olduğu gibi öğrenen örgüt özelliği de örgüte kendiliğinden gelmez. Örgütlerin bu özelliklere sahip olabilmeleri için belirli safhalardan oluşan uzunca bir sürece ihtiyaçları vardır. Bu safhalar adeta örgütsel yaşamın sürekliliği için birbirinin ön koşulu niteliğindeki özelliklerdir. Hiyerarşik bir sıralama niteliğinde bulunan safhaların en son ulaşılabilecek noktasında örgütün örgütsel öğrenme safhası yer almaktadır. Bu nedendir ki herhangi bir örgütün öğrenen örgüt özelliğine sahip olabilmesi için kendinin önkoşulu olan bir önceki safhaların örgütün birer özelliği olarak ortaya çıkması gerekir. Önemli olan her safhanın kendine ait belirli özelliklere sahip olmasıdır. Örgütleri ilgilendiren de bu özelliklerdir (Woolner, 1995).

Örgütlerin çevreye karşı adapte olabilme ve değişime tepki verme yetenekleri öğrenen örgüt özelliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrenen örgütler içindeki üyeler, değişimi önceden tahmin edilebilmeyi ve kabullenmeyi öğrenmişlerdir. Öğrenen örgütlerde insanlar, daima hareketlerinin sistematik sonuçlarını araştırmaktadırlar. Daha fazlasını anlama konusunda sabırlıdır. Öğrenen örgütler bu yeteneklerinin bir sonucu olarak geleneksel örgütlere göre hem daha üretici hem de daha adapte olucudurlar (Bates ve Khasawneh, 2005; Senge, 1992). Bu tip örgütsel yetenekleri geliştirmek açıkça vizyon, sabır ve cesaret gerektirir. Örgütün bu yeteneklere sahip olarak ileriye doğru hareket etmesi için gerekli olan liderliğin doğası nedir? Senge ve Kofman (1993) öğrenen örgütlerin, düşünen sorgulayan ve risk alabilme özelliğine sahip liderlerce inşa edilebileceğini söylemektedirler. Liderlik, öğrenen örgütlerde önemli bir anlama sahiptir. Çünkü bu tip örgütlerde liderler, örgüt ile onun yeteneklerini inşa eden kişilerdir. Bu tür liderler yönetimdeki pozisyonlarına ya da hiyerarşik otoritelerine bakmaksızın ileriye doğru yürüyen liderlerdir. Bu tip liderlik kaçınılmaz olarak dönüşümsel liderliktir.

Dönüşümsel liderler örgütte çalışan personel arasında açık iletişim, düşüncelerin paylaşımı, bilgi ve öğrenilenlerin aktarılması gibi özelliklerin gelişmesini sağlayarak örgütsel değişimi başlatabilirler. Öğrenen örgütlerin özelliklerini de ifade eden yukarıdaki özelliklerin bir örgüt ortamında yer alabilmesi için bu özellikleri yaşatacak ve geliştirecek uygun örgütsel öğrenme kültürüne ihtiyaç vardır. Böyle bir kültürün gelişmesinde liderin ör-

güt içerisinde göstereceği davranışlarının katkısı inkâr edilmeyecek düzeydedir (Johnson, 1998). Woolner (1995) öğrenen örgüt kavramı onun gerektirdiği liderlik kapasiteleri geliştirilinceye kadar uzaktaki bir vizyon olarak kalacaktır sözü ile liderlik kapasiteleri ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Her örgütün bir derecede öğrenen bir örgüt olduğu fakat örgütlerin daha hızlı, daha iyi ya da tam olarak öğrenmelerinde farklılık gösterdiklerini bu alanda yapılan araştırma sonuçları (Mai, 1996; Kaiser, 2000; Bates ve Khasawneh, 2005) ortaya koymuştur. Bu farklılıkların nedeni ise liderin örgüt içindeki davranışlarından ve uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir (Mai, 1996). Zira örgütün psikolojik iklimi ve insan kaynakları sistemleri öğrenmeyi ve onun uygulamalarını destekler ve zenginleştirir.

Bu alanda yapılan araştırmalar ya öğrenen örgütlerin tanınmasına ve özelliklerinin belirlenmesine yönelik (Çelik, 1999; Ensari, 1998; Senge, 1992) ya da okul yapılarında örgütsel öğrenme süreçlerini etkileyen farklı unsurların tespiti, örgütlerin öğrenme biçimleri ile bireylerin öğrenme tercihleri arasındaki ilişkinin test edilmesi, öğrenen örgütlerin engelleri (Honey ve Mulford, 1986 ; David ve Gorvin, 2000; Kale, 2003; Töremen, 2001)'nin tespitine yönelik araştırmalar olmuştur. Fakat araştırmacılar öğrenen örgütlerin özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi test eden araştırmalara yeterli düzeyde yer vermemişlerdir. Her ne kadar liderlik stillerinin öğrenen örgütlerin özellikleri üzerinde etkili olabileceğinin düşünülmesi mantıklı ise de bu ilişkinin ne yönde bir ilişki olduğuna dair deneysel çalışma sayısı son derece azdır. Bunun için araştırmada, bir okulun öğrenen örgüt özelliği göstermesinde veya bu özelliklere sahip olmasında okul müdürü, okul içerisinde gösterdiği davranışlar etkili olabilir mi? sorusu bu araştırmanın amacını yansıtmaya açısından önem taşımaktadır. Daha belirgin olarak bu araştırmada, okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dönüşümsel liderlik uygulamaları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
2. Etkileşimci liderlik uygulamaları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
3. Laissez-faire liderlik uygulamaları ile öğrenen örgüt özellikleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?
4. Öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan durumların üzerinde liderlik stillerinin doğasının bir etkisi var mıdır?

Liderlik Davranışları ve Okul Yapılarının Gelişimi

İlk olarak klasik ve neo-klasik teorinin savunucuları örgütlerde bozukluğa yol açan farklılıkları araştırmışlardır. Teorisyenler bu araştırmalarında örgüt yöneticilerinin, örgütü yönetme ve geliştirmede önceden tahmin edilebilirliği tercih ettiklerinden dolayı en iyi bildikleri örgütsel sistemleri yeniden kurmak için çok sıkı çalıştıkları sonucuna varmışlardır (Dimaggio ve Powel, 1983). Bu tahmin edilebilirlik örgütlerin yaşaması ve meşruiyet kazanabilmesi için uymak zorunda oldukları yasal kurallar ile ilgili yönetmelikler içerisinde hareket etmelerini ifade eder (Scott ve Mayer, 1991). Eğitim yönetiminin en alt basamağını oluşturan okul sistemlerine de meşruiyet kazandıran eğitim sistemine ilişkin yasalar, yönetmelikler, genelgeler ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin de düzenlenmesinde yer alan kurumsal metinlerdir. Bu kurumsal metinler ülke genelinde okullaşmanın grameridir. Bu sayede Türkiye'nin her tarafında uygunluk normlarınca şekillendirilmiş benzer yapıda okullar ve sistemler oluşturulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerin teftiş sistemi ile kredilendirilmesi, öğrencilerin sınıflandırılması, her öğretim basamağına ilişkin müfredat programlarının tasarımı ve uygulanması gibi çalışmalar okullaşmanın gramerine örnek verilebilir. Fakat eğitim yönetimi alanında çalışma yapanlar okullaşma, yönetici davranışları ve seçimi, öğretme ve öğrenmenin teknik yanının gramerin bir parçası olmadığını ifade etmişlerdir (Meyer ve Rowan, 1983). Çünkü bunlar okuldaki diğer aktivitelerle daha az benzer ya da ilişkilidir. Böyle bir felsefi anlayış ve yasal düzenlemelerde işleyen okullarımız ve bu okullarda görev yapan okul yöneticileri okullardaki benzerliğe katkıda bulunmuşlardır. Yani okul yöneticileri, özellikle de etkileşimli liderlik stili sergileyen yöneticiler gelişmenin önünü tıkadılar. Hatta öğretme ve öğrenmenin gelişimine destek olacak yenilikleri dahi sınırladılar.

Her ne kadar eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar arasındaki farklılık kabul edilebilirse de Türkiye genelinde hâkim olan merkezi sistem ve yasal düzenlemeler bu farklılıkların kurumsallaşmasına izin vermemektedir. Çünkü bu farklılıkların temelinde hem merkezi sistemin hâkimiyetini riske etmesi, hem de okulların meşruiyetini kaybetmesine yol açacağı düşüncesi yatmaktadır. Merkezi sistem örgütsel esnekliğe izin vermemektedir. Okullarımızın içinde bulunduğu karmaşık problemler hakkında açık olarak konuşmak için sınırlamaların ve yasakların olmadığı okul yapılarına ihtiyaç vardır. Bunun için de örgütsel esneklik fikri önem taşımaktadır. Zira örgütsel esneklik olmadan okul toplumunu oluşturan üyeler kurumsal rollerin, hiyerarşilerin ve coğrafik yerleşimlerin sınırlılıklarından kaynaklanan problemleri konuşamazlar. Beer ve Eisentat (1996) bu konunun önemini şu şe-

kilde açıklamışlardır. Açık tartışmanın eksikliği olduğunda hiyerarşinin üstünde yer alan karar vericiler paylaşılmış bilimsel bir karara varamazlar. Paylaşılan bir bilimsel kararın eksikliğinden dolayı bu insanlar örgütsel değişimin yüz yüze geldiği zor problemlerin başarılı bir biçimde üstesinden gelecek uygun bir müdahale stratejisi ya da gelecek ile ilgili bir durumun ortak bir vizyonunu ortaya çıkaramazlar (Rusch, 2005). Kısacası, okul yapılarında yer alması düşünülen örgütsel esnekliğin düşük yeterlilik düzeyinde olması okulların gelişmesine katkıda bulunacak kökten sistematik çözümlere engel olmaktadır.

Yukarıda bahsettiğimiz kurumsallaştırılmış uygulamalar genellikle okul yapılarında utangaçlık ve mahcubiyet' ya da tehditten sakınma düşüncesi ile örgütsel öğrenmeyi engelleyen karşı ataklara sebep olur. Yani okul yöneticileri, çalışanlar arasında çatışmaya yol açabilecek konuların konuşulmasını engeller veya müsaade etmez. Tipik bir etkileşimci liderlik davranışını yansıtan bu özelliklere sahip okul yöneticileri ile okullarımızın öğrenen örgüt özelliğine sahip olmaları zor görünmektedir. Belki de bütün bu sorunların çözümünde bize yardımcı olabilecek liderlik stili dönüşümsel liderliktir. Zira bu beklentimizi destekleyen birkaç neden vardır. Birincisi, dönüşümsel liderler kendi kurumunda çalışan personelin kişisel değer sistemlerine aktif olarak katılarak okul içi ilişkileri en üst seviyeye çıkarırlar. Ayrıca, personelin kimlikleri ile okul örgütünün ortak kimliğini ilişkilendirecek açıklamalar yaparlar. Böylece personelin içsel motivasyonu ve karşılıklı ilişkilerin kalitesi daha da artar (Jung, Chow ve Wu, 2003; Çelik, 1998; Karip, 1998). İkincisi, dönüşümsel liderler entelektüel uyarım sağlayarak personellerini yaratıcı düşünme süreçlerini benimsemeleri konusunda teşvik ederler (Avolio ve Kahai, 1997; Hater ve Bass, 1998). Üçüncüsü, etkileşimci liderlik geleneklere ve geçmişe bağlılığı yansıtırken dönüşümcü liderler, geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönüklüğü yansıtır. Bu özellikler dikkate alındığında dönüşümsel liderlik kavramı 1990'lı yıllarda olduğu gibi günümüzde de popülerlik kazanmıştır (Howell ve Avolio, 1993; Gardner ve Avolio, 1998). Örgütsel öğrenmenin ve örgütsel öğrenmeyi destekleyen müdürün liderliğinin doğasına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır.

Howell ve Avolio (1993), yetmişsekiz yönetici üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda dönüşümsel liderliğin örgütsel performans üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Johnson (1998), araştırmasında liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasında yüksek bir korelasyon tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları göstermektedir ki dönüşümsel liderlik stili ile örgütsel öğrenme arasında güçlü bir ilişki olabilir. Alan yazın tarafından da desteklenen bu ilişkinin gücü ve yönü araştırmamızın problemleri arasında yer almaktadır.

Öğrenen Örgütler ve Özellikleri

Eğitim araştırmacıları, okullardaki başarılı değişimi açıklamak için bir örgütsel yapı içindeki öğrenme kavramını kullanmaktadırlar (Fullan, 1993). Araştırmacılar bazen bu kavramları farklı şekillerde ele almaktadırlar. Örneğin; öğrenen örgütler (Lashway, 1998; Töremen, 2001; Güçlü, 1999; Şişman, 2006; Balcı, 2001), örgütsel öğrenme (Kale, 2003; Çelik, 1999; Silins ve Mulford, 2004), mesleki topluluk (Byrkamburn ve Louis, 1999) ya da kabiliyetli örgüt (Hanson, 2001). Özden (2005)'e göre örgütsel öğrenme örgütlerin bir tür kolektif zeka gibi çalışmasını ifade etmektedir ve bu durumu, örgütler karmaşık bir yapıya sahip olup canlı bir organizma olarak tasarlanmakta ve bireysel öğrenmelerin örgütsel öğrenmeye dönüşmesi şeklinde açıklamaktadır. Fakat unutmamalıdır ki örgütsel öğrenme, toplu öğrenme ile paylaşılan anlamlara erişmek ve değişim çabaları süresince sürekli etkileşimin sağlanabilmesi için örgütlerde öğrenme kültürünün varlığına ihtiyacı vardır.

Öğrenen örgütlerde kültürel normların işbirlikçi çalışmayı, bilginin paylaşımını ve açık iletişimi desteklemesi gerekir. Öğrenme kültürünün hâkim olduğu ortamlarda dil, iletişim ve koordinasyon için bir araç olarak iş görür. İnsanlar içlerinden geldiği şekilde konuşurlar ve diğer kişiler ile bir diyalog ruhu içinde iletişim kurarlar. İnsanlar bu şekilde konuştukları ve birbirlerini dinledikleri zaman yeni gerçekler yaratırlar ve bu gerçekleri hareket haline çevirebilirler (Kofman ve Senge, 1993). Bu yeteneklerin bir sonucu olarak öğrenen örgütler geleneksel örgütlere göre hem daha üretici hem de daha adapte olucudurlar. Bu tip örgütsel yetenekleri geliştirmek açıkça uygun bir öğrenme kültürü, vizyon, sabır ve cesaret gerektirir. Örgütlerin bu özelliklere sahip olabilmelerinin Senge (1993) 'nin de belirttiği gibi üç temeli olması gerekir:

1. Sevgi, endişe, alçak gönüllülük gibi insani değerlere dayanan bir kültür,
2. Konuşmalar ile koordineli faaliyetleri ortaya çıkaracak bir uygulamalar takımı ve,
3. Hayatın akışın bir sistem olarak görme kapasitesidir

Okullar gibi her sosyal örgütte bulunması gereken bu özellikler örgütlerin uzun dönem yaşayabilmelerinin bir garantisi olacaktır. Öğrenen örgütler için uzun dönem yaşayabilmek yeterli değildir. Daha da önemlisi Özden (2005) inde belirttiği gibi "ayakta kalmayı öğrenmek" yani çevreye uyum sağlamayı öğrenmek önemlidir. Devlet desteğiyle ayakta kalmayı sürdüren okullarımızın bunlara ihtiyacının olmadığını düşünebiliriz ama bu felsefi

anlayış okullarımızın gelişmesi önünde bir engel olacaktır. Kendini yenilemeyen, üretkenliğini ve yaratıcılığını yitiren bir okul çevresine başarısız çıktılar sunacaktır. Bu ise uzun dönemde insan kaynaklarının heba edilmesi, artan maliyet ve başarısız sonuç demektir.

Öğrenen örgütler olarak çalışan okulların belirgin özelliklerinin tespitine ilişkin birçok araştırmalar yapılmıştır. Özellikle, Silins, Mulford ve Zarins (2002)'in 96 liseden seçilen 2503 öğretmen ile onların müdürlerinden elde edilen veriler, liseleri öğrenen örgütler olarak karakterize eden dört boyutun olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya da hizmet eden bu dört boyut aşağıdaki gibidir:

1. **Güven duyulan ve işbirlikçi iklim:** Okul iklimi ve kültürünün işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, bilginin paylaşımı ve açık iletişimin derecesini ifade etmektedir.
2. **Gözlenen ve paylaşılan misyon:** Öğretmenlerin karar verme ve gözden geçirme, tutarlı bir yön duygusu paylaşma ve daha geniş okul topluluğunu onaylama dahil olmak üzere okul fonksiyonlarının bütün özelliklerine katılma derecesini,
3. **Risk Alma/İnisiyatif Kullanma:** Okul liderleri ve okul yapısının deneyimini destekleme ve öğretmenlerin öncelik aldıklarında değerli bulunması ve ödüllendirilmesinin derecesini,
4. **Mesleki Gelişme:** Personelin sürekli olarak performansını geliştirebilmeleri için uygun olan bilgi ve yetenekleri elde edebilme derecesini açıklamaktadır.

Öğrenen örgüt literatüründeki bu özellikler ile önerilen liderlik stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğu bu araştırmada ortaya konacaktır. Liderlik, öğrenen örgütlerde önemli bir anlama sahiptir. Bu tip örgütlerde liderler örgütlerin öğrenme yeteneklerini ve özelliklerini inşa eden kişilerdir. Bu tip liderlik, kaçınılmaz olarak dönüşümsel liderliktir. Zira dönüşümsel liderler hem başkasına hem de daha yüksek bir amaca hizmet etmektedirler.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan genel liseler ile bu liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise merkez ilçelerde yer alan genel liselerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 17 lisede toplam 39 yönetici ile 230 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, örneklem grubu içinde geliştirilen çok faktörlü liderlik anketi (MLQ) ile öğrenen

örgütlerin özellikleri anketinden elde edilmiştir. Örneklem kapsamındaki liselerde görev yapan müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları da araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemi gibi değişkenler araştırma için manidar olmayacağı düşünüldüğünden bir değişken olarak ele alınmamıştır. Ayrıca okulların bulunduğu çevrelerin sos yo-ekonomik düzeyleri de araştırmada dikkate alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ): Örgütsel öğrenmeyi zenginleştiren liderlik uygulamalarının tespiti için, Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen liderlik anketinin 45 maddesi üzerine Varimax rotasyonu uygulandı. Faktör analizi, yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkarttı. Birinci faktör; telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve karizmaya ait olan ve madde yükleri. 58'den. 91'e kadar değişen 16 madde içeriyordu.

İkinci faktör; bireysel destekle ilişkin bulunan ve madde yükleri. 53'den. 86'ya kadar değişen 8 maddeden oluştu. Her biri 16 ve 8 maddeden oluşan bu iki faktör dönüşümsel liderliğin tek bir ölçeğini oluşturmak için birleştirildi. Üçüncü faktör, Laissez-Faire ait olan ve madde yükleri. 66'dan. 74'e kadar değişen 6 madde üretmiştir. Dördüncü faktör; beklentilere göre yönetime (aktif) işaret eden ve madde yükleri. 55'den. 71'e kadar değişen 5 madde içeriyordu. Beşinci faktör; istisnalarla yönetime (pasif) ait olan ve madde yükleri. 52 ile. 65 olan 6 madde içeriyordu. Altıncı faktör; istisnalarla yönetime (aktif) ait olan ve madde yükleri. 51'den .69'a kadar değişen 3 madde içeriyordu. Tek maddeli olan yedinci faktör anlamsız olduğundan analiz dışında kalmıştır. Daha sonra, dördüncü, beşinci ve altıncı faktörler etkileşimli liderliğin tek bir ölçeğini yaratmak için bir araya getirildi. Bunlar toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin, dil, anlam ve kültürel açıdan Türk Milli Eğitim sistemine uyarlanması daha önceki çalışmalarda yapıldığından bu araştırmada konu edilmemiştir.

Öğrenen Örgütlerin Özellikleri Ölçeği: Araştırmada veri elde etmek için kullanılan araç; Silins, Mulford ve Zarins (2001)'in geliştirdikleri "Örgütsel Öğrenme ve Öğrenci Çıktıları için Liderlik" (LOLSO) isimli araştırma ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçek dil, anlam ve kültürel açıdan daha önceki bir araştırmasında tarafından Türk eğitim sistemine uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 6 genel lisede 65 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda beş faktörlü bir yapı ortaya çıktı. Birinci faktör; güven ve işbirlikçi iklime ait olan ve madde yükleri. 81 ile. 94'e kadar değişen 6 madde içeriyordu. İkinci faktör; paylaşılan ve gözlenen

misyona ilişkin bulunan ve madde yükleri. 91 den 93'e kadar değişen 6 maddeden oluştu. Üçüncü faktör; inisiyatif ve risk almaya atıfta bulunan 7 madde içeriyordu. Madde yükleri. 76'dan .89 a kadar değişmekte idi. Dördüncü faktör, mesleki gelişmeye ilişkin ve madde yükleri .75'den .85'e kadar değişen 6 maddeden oluştu. Tek bir maddeden oluşan beşinci faktör anlamsız olduğundan ölçekten çıkarıldı. Ölçekte yer alan her bir maddenin karşısında Likert tipinde beş ölçekli bir cevap skalası vardır. Bu skala (1) Hiç katılmıyorum, (2) Biraz katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %69'unu açıklamaktadır.

TABLO 1
Araştırma Alt Ölçekleri ve Alt Ölçeklere İlişkin Örnek Maddeler

Alt ölçekler	Örnek maddeler (<i>Benim değerlendirdiğim birey;</i>)
Dönüşümsel Liderlik	<ul style="list-style-type: none">• En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.• Problemleri çözmeye farklı yaklaşımlar arar.• Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.• Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.• Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.
Etkileşimci Liderlik	<ul style="list-style-type: none">• Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez• Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.• Problemler ağırlaştığında müdahale eder• Bütün dikkatini hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.• Bütün hataların kaydını tutar, izler
Laissez-Faire	<ul style="list-style-type: none">• “Eğer bozuk değilse, tamir etme” anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.• Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.• Benim yaptığım işle ilgili ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılar.• Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.• Benim yapmayı beklediğimden daha fazlasını yapmamı sağlar.
Öğrenen Örgütlerin Özellikleri (Örgütsel Öğrenme)	<ul style="list-style-type: none">• Öğretmenler arasında süregelen mesleki bir diyalog vardır.• Meslektaşlar arasındaki tartışmalar dürüst ve içtendir.• Öğretmenler ile yöneticiler problemleri öğrenmek ve çözmek için birlikte çalışırlar.• Okul liderleri risk alanları korurlar.• Mesleki gelişim için yeterli zaman sağlanır.

Bulgular ve Tartışma

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen misyon, inisiyatif kullanma ve risk alma, mesleki gelişim boyutları ile dönüşümsel, etkileşimci ve Laissez Faire liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar (\bar{X}), standart sapmalar (ss) ve güvenilirlik katsayıları (α) verilmiştir. Tablo’da görüldüğü gibi liderlik stilleri içerisinde en yüksek ortalamaya (Dönüşümsel Liderlik, $\bar{X} = 2.75$) sahip iken en düşük ortalamanın (Laissez-Faire, $\bar{X} = 1.52$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin “dönüşümsel liderlik” alt ölçeğine ilişkin algıları en küçük standart sapmaya sahiptir. Yani bu ölçek tutarlılığın en yüksek olduğu değişkendir. Öğretmen ve yönetici algılarındaki en büyük değişim “Laissez-Faire” alt ölçeğine aittir. Diğer bir anlatımla bu ölçek öğretmen ve yönetici algılarındaki tutarlılığın en düşük olduğu değişkendir (Tablo 2). Tablo’da yer alan öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan diğer faktör gruplarının alt boyutlarına ait en yüksek ortalamaya “Güven ve işbirlikçi iklim, $\bar{X} = 3.18$ ” sahip iken öğretmen ve yönetici algılamalarına dayalı en düşük ortalamanın “inisiyatif kullanma ve risk alma, $\bar{X} = 2.66$ ” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenen örgüt özelliklerini yansıtan bu faktör gruplarının “inisiyatif kullanma ve risk alma” alt ölçeğine ilişkin algıları en büyük standart sapmaya sahiptir. Yani bu ölçek öğretmen ve yönetici algılarındaki tutarlılığın en düşük olduğu değişkendir. Bu boyutlara ilişkin alt ölçekler arasında en küçük standart sapmaya “Güven ve işbirlikçi iklim” alt ölçeği sahiptir. Yani bu ölçek öğretmen ve yönetici algılarındaki tutarlılığın en yüksek olduğu değişkendir.

Tablo 3 bu araştırmada kullanılan öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen misyon, inisiyatif kullanma ve risk alma, mesleki gelişim ile dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve Laissez-Faire liderlik stillerine ilişkin bütün değişkenleri, Pearson moment korelasyon katsayılarını özetlemektedir. Bağımsız değişkenler “Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik, Laissez-Faire liderlik ile bağımlı değişkenler güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen misyon, inisiyatif kullanma ve risk almak ile mesleki gelişime ilişkin korelasyon matrisi aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarttı.

Dönüşümsel liderlik, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan güven ve işbirlikçi iklim ($r = .71, p < .0001$), paylaşılan ve gözlenen misyon ($r = .51, p < .0001$), inisiyatif kullanma ve risk alma ($r = .64, p < .0001$) ve mesleki gelişim ($r = .49, p < .0001$) ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Tabloda da

TABLO 2

Faktör gruplarına ait güvenilirlik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	α^a
Öğrenen örgüt özellikleri (26 madde n= 269)			
Güven ve işbirlikçi iklim (6 madde n=269)	3.18 ^b	0.25	0.91
Paylaşılan ve gözlenen misyon (6 madde n=269)	2.79 ^b	0.38	0.92
İnisiyatif kullanma ve risk almak (7 madde n=269)	2.66 ^b	0.47	0.83
Mesleki gelişim (7 madde n=269)	2.73 ^b	0.39	0.78
Dönüşümsel liderlik (24 madde n=269)	2.75 ^c	0.26	0.95
Etkileşimci liderlik (14 madde n=269)	2.06 ^c	0.35	0.74
Laissez-Faire (6 madde n=269)	1.52 ^c	0.42	0.73

^a Cronbach's Alpha

^b Ölçek değeri: 1= Hiç katılmıyorum 5= Tamamen katılıyorum

^c Ölçek değeri: 0= Hiçbir zaman 4= Her zaman

TABLO 3

Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1-Güven ve işbirlikçi iklim	1.00	0.63	0.52	0.39	.71	0.32	0.19
2-Paylaşılan ve gözlenen misyon		1.00	0.41	0.26	.51	0.11	-0.21
3-inisiyatif kullanma ve risk almak			1.00	0.35	.64	0.25	0.27
4-Mesleki gelişim				1.00	.49	0.21	0.16
5-Dönüşümsel liderlik					1.00	-0.29	-0.02
6-Etkileşimci liderlik						1.00	-0.13
7-Laissez-Faire							1.00

görüldüğü gibi değişkenler arasındaki en güçlü ilişkiler bunlardır. Zira bu ilişkiler aynı yönlü bir ilişkidir. Yani, okul müdürünün okul içerisinde sergilediği davranışlar öğretmenler tarafından ne kadar dönüşümsel liderlik stili olarak algılanırsa öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan boyutların öğretmenler tarafından algılanan görüşlerinde de o kadar bir artış olacağı beklenebilir. Diğer bir ifade ile, öğretmenler kendi okul müdürlerini daha yüksek derecede dönüşümsel lider olarak algıladıkça, okulun öğrenen örgüt

özelliğinde de artış olmaktadır. Aynı zamanda bu sonuçlar, Silins ve Mulford (2006), Silins, Mulford ve Zarins (1999)'in yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer dikkat çekici bir bulgu da öğrenen örgüt özelliklerini yansıtan boyutlar arasındaki aynı yönlü güçlü bir ilişkinin olmasıdır. Öğretmenlerin, kendi okullarını güven ve işbirlikçi bir ortamda algılamaları ile paylaşılan ve gözlenen misyon boyutu hakkındaki görüşleri ($r = .63, p < .0001$) güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur.

TABLO 4
Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	β	t	p
Sabit	21.572	2.465	0.026
Dönüşümsel liderlik (D.L)	0.492	2.581	0.017
Etkileşimci liderlik (E.L.)	0.316	2.089	0.001
Laissez-Faire (L.F.)	0.296	0.762	0.503

Bağımlı değişken: Güven ve işbirlikçi iklim

N = 269

$R^2 = 0.62$ R = 0.79

F = 32.056

Güven ve işbirlikçi iklim = 21.572 + 0.492 D.L + 0.316 E.L + 0.296 L.F.

Tablo 4 de görüldüğü gibi modele ilişkin $F=32.056$ ($P=0.001$) bulunmuştur. Dolayısıyla “güven ve işbirlikçi iklim” bağımlı değişkenini açıklamak için kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır (Droper ve Smith, 1980). Dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve Laissez-Faire açıklayıcı değişkenleri güven ve işbirlikçi iklimin %62 ($R^2=0.62$)'sini açıklamaktadır.

Tablodan her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelenirse, güven ve işbirlikçi iklim değişkeni üzerinde en büyük etkiye dönüşümsel liderliğin sahip olduğu ($\beta=0.492$), bunu etkileşimci liderliğin takip ettiği ($\beta=0.316$) görülmektedir. Fakat Laissez-Faire değişkeninin ise güven ve işbirlikçi iklim değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir. Dolayısıyla, Laises-Faire değişkeninin modelden çıkartılması, model açıklayıcılığını önemli derecede düşürmez.

TABLO 5
Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	β	t	p
Sabit	19.252	2.341	.000
Dönüşümsel liderlik (D.L)	0.389	3.330	.001
Etkileşimci liderlik (E.L.)	0.236	2.932	.004
Laissez-Faire (L.F.)	0.192	2.120	.523

Bağımlı değişken: Gözlenen ve Paylaşılan Misyon

N = 269 F= 2.982

R² = 0.36 R= 0.19

Gözlenen ve paylaşılan misyon = 19.252+0.389 D.L+ 0.236 E.L+0.192 L.F.

Tablo 5'te "gözlenen ve paylaşılan misyon" bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, liderlik stillerinin birlikte gözlenen ve paylaşılan misyon puanları ile düşük düzeyde bir ilişki (R=0.19) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %36'sını 0.05 anlamlılık düzeyinde açıklayabildikleri görülmektedir.

Her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelenirse, gözlenen ve paylaşılan misyon değişkeni üzerinde en büyük etkiye dönüşümsel liderliğin sahip olduğu ($\beta=0.389$), bunu etkileşimci liderliğin takip ettiği ($\beta=0.236$) görülmektedir. Fakat Laissez-Faire değişkeninin ise gözlenen ve paylaşılan misyon değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir.

TABLO 6
Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	β	t	p
Sabit	24.371	2.652	.002
Dönüşümsel liderlik (D.L)	0.412	2.355	.000
Etkileşimci liderlik (E.L.)	0.256	1.986	.463
Laissez-Faire (L.F.)	0.348	2.644	.022

Bağımlı değişken: Risk alma ve inisiyatif kullanma

N = 269 F=26.058

R² = 0.58 R= 0.76

Tablo 6'da "Risk alma ve inisiyatif kullanma" bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; dönüşümsel, etkileşimci ve Laissez-Faire liderlik stillerinin birlikte, risk alma

ve inisiyatif kullanma puanları ile orta düzeyde ($R=0.76$) bir ilişki gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %58 'ini 0.05 anlamlılık düzeyinde açıklayabildikleri görülmektedir.

Her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelenirse, risk alma ve inisiyatif kullanma değişkeni üzerinde en büyük etkiye dönüşümsel liderliğin sahip olduğu ($\beta=0.412$), bunu Laissez-Faire liderliğin takip ettiği ($\beta=0.348$) görülmektedir. Fakat etkileşimci liderlik değişkeni ise risk alma ve inisiyatif kullanma değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı istatistiksel olarak söylenebilir. Dolayısıyla, etkileşimci liderlik değişkeninin modelden çıkartılması, model açıklayıcılığını önemli derecede düşürmez.

TABLO 7
Çoklu Regresyon Analizi

Değişkenler	β	t	p
Sabit	20.152	2.458	0.031
Dönüşümsel liderlik (D.L)	0.349	3.126	0.015
Etkileşimci liderlik (E.L.)	0.261	1.863	0.547
Laissez-Faire (L.F.)	0.221	0.547	0.611

Bağımlı değişken: Mesleki gelişim

N = 269 F=34.016

$R^2 = 0.46$ R= 0.68

Mesleki Gelişim = 20.152 + 0.349 D.L+ 0.261 E.L+ 0.221 L.F

Tablo 7'de "Mesleki gelişim" bağımlı değişkeninin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, liderlik stillerinin birlikte mesleki gelişim puanları ile orta düzeyde bir ilişki ($R=0.68$) gösterdiği ve bağımlı değişkendeki varyansın %46'sını açıklamaktadır. Tablodan her bir açıklayıcı değişkene ilişkin analiz sonuçları incelenirse, mesleki gelişim değişkeni üzerinde en büyük ve tek etkiye dönüşümsel liderliğin sahip olduğu ($\beta=0.349$) görülmektedir. Etkileşimci liderlik ve Laissez-Faire değişkenlerinin ise mesleki gelişim değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları istatistiksel olarak söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de veya Türkiye dışında herhangi bir ülkede yapılan ve öğretmenlerin etkileşimsel liderlik tipinden ziyade dönüşümsel liderlik özelliğini gösteren bir müdür ile çalışmayı tercih ettiklerini gösteren araştırmaları desteklemektedir. Bu bulgu, şaşırtıcı olmamalıdır. Çünkü dönüşümsel liderler, her öğretim basamağında görev yapan bütün öğretmenlerin uzun zamandan beri özlemini çektiği özerkliği maksimize eder görünmektedir.

Öğretmen özerkliğinin maksimize edilmesi araştırmada yer alan sorulara belki de en tutarlı ve en kapsamlı yanıtı verebilmesi açısından çok önem taşıdığı için bu kavramın öğrenen örgüt özelliklerini yansıtan durumlarla ilişkisinin çok derin bir biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Geleneksel eğitim yönetimi, öğretmenlerin özerkliklerini nasıl yükseltebileceğinden daha ziyade onların kendi işlerini nasıl daha iyi koordine edebilecekleri alanında olduğu için. Öğretmenlerin dönüşümsel davranış sergileyen müdürleri tercih etmeleri hakkındaki bulgular, gittikçe modası geçmekte olan örgütsel yapı ve bu yapının bir fonksiyonu olan örgütsel öğrenmeleri pekiştirir görünmektedir.

Bu durum dikkatimizi eğitim kurumlarında özellikle okullarımızda, öğretmen özerkliğinin maksimize edilmesinde rol oynayan liderlik davranışları ile onların öğrenen örgüt özellikleri olarak karakterize edilen durumlarla olan ilişkisine çekmiştir. Zira, güven ve işbirlikçi bir iklimin yaratılması, çalışanların kurum içerisinde risk alma ve inisiyatif kullanmaları hareket ve düşünce özerkliğinin doğurgularındandır.

Bağımsız hareket edebilme yeteneğinin olmadığı bir yerde bu özelliklere sahip olabilmek zorlaşabilir. Öğretmen özerkliğini en üst seviyeye çıkaran liderlik davranışları öğrenen örgütlerin özelliklerini de yansıtan durumların birer tetikleyicisi olabilir. Fakat önemli olan hangi liderlik stiline hangi öğrenen örgüt özelliğine işaret ettiği'dir. Araştırmada elde ettiğimiz bulgulara geri dönecek olursak, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak dönüşümsel liderlik, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan 1. Güven duyulan işbirlikçi iklim, 2. Gözlenen ve paylaşılan misyon, 3. Risk alma ve inisiyatif kullanma ve 4. Mesleki gelişim ile ilişkili olup bu özelliklerin birer yordayıcısı olduğudur. Etkileşimci liderlik ise, 1. Güven ve işbirlikçi iklim, 2. Gözlenen ve paylaşılan misyon ile ilişkili olup bu özelliklerin birer yordayıcısıdır. Laissez-Faire liderlik ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliği ile ilişkisi olup bu özelliğin bir yordayıcısı konumunda olduğu araştırma bulguları arasındadır.

Araştırmada veri elde etmek amacıyla kullanılan istatistikler ile onların analiz bulguları dönüşümsel liderliğin öğrenen örgütlerin özelliğini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasıdır. Çünkü dönüşümsel liderler bir reform çabasını desteklemede aktif ve süregelen bir rol alırlar (Murphy ve Datnow, 2003) ve olumlu bir öğrenme kültürü geliştirmek için risk alırlar (Deal ve Peterson, 1999). Bu özellikler dönüşümsel niteliktedir. Dönüşümsel liderler işbirlikçi ve deneyim gibi yaratıcı çabaları destekleyerek örgütsel öğrenmenin yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir örgütsel iklim ve kültür yaratıp bunun devamlılığını sağlayarak kendi kurumlarında örgütsel öğrenmeyi geliştirebilirler.

Ayrıca dönüşümsel liderler çalışan bütün personelini okulun amaçlarını gerçekleştirme ve değişimi başlatma çalışmalarına dahil eder. Aynı zamanda dönüşümsel liderler okul içerisinde örnek davranışlar yansıtarak çalışanlar ile öğrenciler arasında güven ve saygı ortamı oluşturarak öğrenen örgüt özelliklerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkıda bulunurlar (Leithwood ve Jantzi, 1999). Çalışanların psiko-sosyal yönüne etki eden dönüşümsel liderler, kendi mesleki gelişmelerinin artması için çaba gösteren müdür davranışlarını algılayan öğretmenlerin okul içi tutumları, örgütsel öğrenmeyi geliştirmede önemli bir faktördür. Dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrenen örgüt özelliklerinin bütünü üzerindeki olumlu etkisi, daha önce yapılan Silins ve Mulford (2004); Töremen (2001), Leithwood ve Jantzi, (1999) araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. İlgili araştırma sonuçları aynı zamanda araştırma sonuçlarımızın doğruluğu noktasında güçlü bir göstergedir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da etkileşimci liderliğin öğrenen örgüt özelliklerinden güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon üzerinde etkili olduğudur. Değişkenler arasındaki bu karşılıklı olumlu ilişki bizi şaşırtmadı, çünkü 1923 den bu yana merkezi sistem eli ile yönetilen eğitim sistemimizin 83 yıldır gelişmediğini düşünmek ne kadar yanlış ise etkileşimci liderliğin sistem üzerinde olumlu katkısının olamayacağını düşünmek de bir o kadar yanlış olacaktır. Özellikle okullarımızın yönetimine hâkim olan bu liderlik stilini dikkate aldığımızda bu haklılığımız açıkça ortadadır. Tipik bir geleneksel yöneticilik tarzını yansıtan etkileşimci liderlik, çalışanlarını önceden tanımlanmış görevlerini yerine getirme ve diğer grup üyeleri ile birlikte problemleri çözmeye doğrultusunda yönlendirirken, işbirlikçi bir iklimi zorunlu kılmaktadır ve bütün çalışanlarını okulun vizyon ve misyonuna katılmaları ve amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri yönünde zorlamaktadır. Aynı zamanda etkileşimci liderler takipçilerinde beklenti oluşturarak ve bu beklentilere cevap vererek çaba ile ödül arasında yakın bir ilişki kurup çalışanlarına doyum sağlayan kişidir (Popper, Mayselless ve Castelnovo, 2000). Belki bu tanım yöneticilik ile liderlik arasındaki farkı belirsiz hale getirebilir ama dönüşümsel liderlerin çalışanlarına gönüllü, isteyerek arzulu bir şekilde yaptırdığı bir işi etkileşimci liderler ise zorlayarak yaptırmaktadır. Zorlama ve gönüllülük arasındaki fark aynı zamanda etkileşimci liderlik ile dönüşümsel liderlik arasındaki farklılığa işaret eder. Burada önemli olan hedeflenen amaçların yerine getirilmesidir. Burada dönüşümsel liderliğin etkileşimci liderliğe tercih edilmesi söz konusu değildir. Etkileşimci liderliğin çalışanlar üzerindeki etkisi uzun dönemli değildir. Etkileşimci liderliğin güven duyulan işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan vizyon özellikleri ile olan olumlu ilişkisine ait literatür araştırma-

larının dışında bir araştırma desteği yok ama böyle bir olumlu ilişkinin olmayacağı konusunda da bizi tatmin edecek elimizde delil de yok. Ayrıca etkileşimci liderliğin özünü oluşturan “yaparsan ödül, yapmazsan ceza” felsefesinin insan unsuru üzerindeki etkisi de unutulmamalıdır.

Araştırma sonucu açısından önemli ve bir o kadar da şaşırtıcı diğer bir bulgu da öğrenen bir örgütün özelliğini yansıtan “risk alma ve inisiyatif kullanma” bağımlı değişkeninin sadece dönüşümsel liderlik davranışlarının etkisinde değil “Laissez-Faire” liderlik davranışlarının etkisi altında da gelişme göstermesidir. Okul liderlerinin ve okul yapısının deneyimi destekleme ve çalışanların inisiyatif alıp kullandıklarında değerli bulunması ve ödüllendirilmelerinin derecesini ifade eden risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin “Laissez-Faire” liderlik stili gibi işe karışmama, müdahaleci olmama ve çalışanın tam bir serbesti içerisinde bırakıldığı bir liderlik anlayışında ortaya çıkıp gelişme göstermesi bu liderlik stiline özelliklerini yansıtan durumların yeniden okul yapılarında düşünülmesi gerektiğini ortaya koydu. Zira okul gibi yapılarda çalışan öğretmenler sınıf içerisinde alıştıkları ve sahip oldukları serbestliği sınıf dışındaki çalışmalarında da görmek isterler. Kendi deneyim ve kararlarına saygı duyulan bir ortamda çalıştıklarını algılayan öğretmen çabaları kendilerini yenileme ve geliştirme yönünde olacaktır. Bu durum ise örgütün öğrenme özelliğine bir katkı olarak görev yapacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, etkileşimci ve Laissez-Faire liderlik davranışından ziyade dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Okul yapılarının geliştirilmesi üzerinde ve değişim sürecinde bu denli etkili olan dönüşümsel liderlik stili dikkatlerimizi yeniden okul müdürleri ve onların yetiştirilmesi sürecine çekti. Zira öğrenen örgüt yetki vermenin bir sonucudur. Dönüşümsel liderlik özelliğinin bir dâhili parçası olan yetkilendirmenin örgütsel açıdan ne kadar önemli olduğu yine bu araştırma sonuçlarıncaya ortaya konmuştur. Çünkü yetki devri bir örgütteki çalışanların risk almalarına izin verir. Böyle bir yetki devri uygun örgütsel kültür içerisinde gerçekleştirilir. Güven ve ortak vizyon duygusunu ifade eden yetkilendirme asla, yönetmelik ve kanun gereği yapıları, kendi içerisinde zorlamayı ve baskıyı barındıran bir anlamı ifade etmez.

Mehmet Korkmaz

Araştırma verilerinden elde edilen diğer önemli bir bulguda, okul yöneticileri örgütsel öğrenmeyi geliştirecek belirli liderlik davranışlarını nasıl uygulayabilecekleri hakkındadır. Diğer bir ifade ile okul müdürleri, hangi tür liderlik özelliklerinin öğrenen örgüt özelliğinin gelişmesi için gerekli olduğu konusunda bilgi sahibi olmalarıdır. Ayrıca, bunlara bağlı olarak araştırmada öğrenen örgütlerdeki liderlik gerekliliklerini araştırmada öğrenen örgütlerdeki liderlik gerekliliklerini yansıtan vizyon yaratmak, güven ortamı oluşturmak, tehdit ve fırsatlar için çevreyi taramak ve çalışanları geliştirmek gibi liderlik davranışlarının öğrenen örgüt özelliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde ne denli etkili olduğu okul müdürlerince anlaşılmış olabilir.

Her ne kadar öğrenen örgüt konusundaki literatürün tabanı yaygınlaşmaya uygunsu da yazılanların çoğu betimseldir. Kendi örgütlerine öğrenen örgüt özelliği ve yeteneği kazandırabilmeleri için yöneticilere öneriler vardır. Diğer bir kısım önerilerde hem kıdemli yöneticilere hem de okul yöneticilerine, örgütsel öğrenmeyi geliştirecek belirli liderlik davranışlarını nasıl uygulayabilecekleri hakkındadır. Bunun için ise liderlik uygulamaları ile öğrenen örgütlerin yeteneklerini birbirine bağlayan daha fazla araştırma ve araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır.

Summary

Many organization theorists (Hodges, 2000; Leithwood, Leonard and Sharrat,; Louis, 1991; Mulford, 1998; Silins, Mulford and Zarins, 1999) did researches into which characteristics formed the organizational learning. Organizations' being adaptive to the environment and responsive to change stems from the character of learning organization. Members within learning organizations have learnt to anticipate and embrace change. People in learning organizations always search the systematic results of actions. They are patient to understand more. As a result of these skills learning organizations are more productive and adaptive than traditional organizations.(Bates and Khasawneh, 2005; Senge,1992).Developing such organizational skills need s vision, patience and courage. What is the nature of leadership needed for the organization to move towards by having these skills? Senge and Kofman (1993) state that learning organizations can be built by leaders who think, investigate and take risks. Leadership indeed has an important meaning in learning organizations because within such organizations leaders are the people who build the organization and its skills. Such leaders are the leaders who move towards without their positions or hierarchical authority.

Problem

The findings of the study suggest that every organization is to some degree a learning organization but are differentiated by the degree to which they learn better, faster ore more completely (Mai, 1996; Kaiser,2000;Bates and Khasawneh, 2005). The reason of these differences might be the behaviors and the applications of the leaders within the organization. (Mai, 1996).Psychological climates and human resource systems enhance and support learning and its application.

Studies done in this field are about the recognition and determination of characteristics of learning organizations (Çelik,1999; Ensari,1 998; Senge,1992) ,determination of different elements affecting organizational learning process in schools, testing of the relationship organizations' learning styles and individuals' learning preferences, and obstacles of learning organizations (Honey and Mulford, 1986; David and Gorvin, 2000; Kale, 2003; Töremen, 2001). There aren't enough researches testing the relationship between the characteristics of learning organizations and leadership styles. Though is logical to think that leadership styles might have an effect on characteristics of learning organizations, there are few researches about

the direction of this relationship. For this reason, the question does the behavior that the leader (school principle) show within the school has an affect on the school's showing the characteristics of a learning organization or has these characters? is important. More specifically, how much of schools' learning organization characteristics are related to the leadership of the principle was investigated in this study. In this study answers to the following questions were sought.

1. Is there a significant relationship between transformational leadership applications and learning organizations' characteristics?
2. Is there a significant relationship between transactional leadership applications and learning organizations' characteristics?
3. Is there a significant relationship between the Laissez-faire leadership and learning organizations' characteristics?
4. Does the nature of leadership styles have an affect on learning organizations' characteristics?

Method

The universe of the study is the teachers working in the central district of the province of Ankara during 2006-2007 education years. The sample of the study is the 39 managers and 230 teachers in high schools in the central district of Ankara and they were chosen randomly. Data was collected through MLQ and the survey of learning organizations' characteristics. The principles, vice principles and the other principles in these high schools were included in the study. Thinking that the factors such as gender and seniority are not significant, they were not considered to be variables. We also did not take the socio-economic level of the schools into consideration.

Findings

Transformational leadership is strongly related to trusting and Collaborative Climate($r=.71, p<.0001$), Shared and Monitored Mission ($r=.51, p<.0001$), taking initiatives and risks ($r=.64, p<.0001$) and Professional Development ($r=.49, p<.0001$) As can be seen in the Table, they are the strongest relations among the variables. These relations are a relationship in the same direction. The more the teachers perceive their school's principle as a transformational leader, the higher the school's learning organization characteristics. These results support the results of the studies

done by, Silins and Mulford, 2006)Silins,Mulford and Zains (1996). Another striking point in the study is that there is a same direction, strong relation among the dimensions that reflect learning organizations' characteristics. Teachers perception of their schools as trustworthy and collaborative is strongly related to Shared and Monitored Mission ($r = .63, p < .0001$)

Discussion and Implications

The findings of this study support the researches in Turkey or in a foreign country that show that teachers would rather work with a principle having transformational leadership characteristics rather than transactional leadership characteristics. This finding is not surprising because transformational leaders seem to maximize the autonomy that the teachers long for. Statistics used in this study and their analysis findings show that transformational leadership has a strong affect on the characteristics that reflect the characteristics of learning organizations because these leaders support the reform efforts (Murphy and Datnow,2003) and take risk to develop a positive learning culture. (Deal and Peterson, 1999).These characteristics are transformational characteristics. Transformational leaders can develop organizational learning in their own organizations through supporting creative efforts such as collaboration and experience.

Kaynaklar / References

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J. (1997). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. CA : Sage.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team and organizational development. In R.W. Woodman & W.A. Passmore (Eds), *Research in organizational change and development*. Greenwich, CT: JA1 Pres.
- Bass, B. M. & Avolio, B.J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bates, R. & Khasawneh, S. (2005). Organizational Learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development* 9: 2, 1360-3736.
- Beer, M. & Eisentat. R. (1996). *Developing an organizational capable of implementing strategy and learning Human Relations*, 49 (5), 597-619.

- Byrk, A. Camburn, E., & Louis, K. (1999). Professional community in Chicago elementary schools : Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 16,
- [SAYFALAR]
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- David, A. & Garvin. L. (2000). *Building a learning organization*, Harvard Business Review, 71, 78-91.
- DiMaggio, P. & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 111-123.
- Güçlü, N. (1999). Öğrenen örgütler. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(2), 117-127.
- Hanson, D. (2001). December Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37. 637-661.
- Hater, J.J. & Bass, B.M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied psychology*, 73-695-702.
- Hodges, A. (2000), April. *Web of support for a personalized, academic foundation* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles: School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated – business-unit performance, *Journal of Applied Psychology*, 78-891-902.
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change. A leadership model for the learning organizational. *International Journal of Training and Development*; 2 (2) [SAYFA NOLAR]
- Jung, D.I., Chow, C. & Wu, A. (2003). The role transformational leadership in enhancing organizational innovation : Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525-544.

- Kaiser, S. (2000), *Mapping the learning organization: Exploring a model of organizational learning, unpublished doctoral dissertation*, Louisiana State University.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kofman, F. & Senge P. (1993). *Communities of commitment: The heart of learning organizations* *Dynamics*, 22 (2), 5-23.
- Kofman, F. & Senge, P.M. (1993) *Communities of commitment: The heart of learning organizations. Organizational Dynamics*, 22 (2), 1-19.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansları üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 11(43), 401/422.
- Lashway, L. (1998). *Creating the learning organization: ERC Digest* (No. 121) Eugene, OR : ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990) Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharattat L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Louis, K.S. (1994). *Beyond "managed change" rethinking how schools improve*. *School Effectiveness and School Improvement* 5, 2-24.
- Mai, R. (1996), *Learning partnerships: How leading American companies implement organizational learning* (Chicago, IL: Irwin).
- Meyer, J., & Rowan B. (1983). The structure of educational organizations. In J. Meyer & R. Scott (Eds.). *Organizational environments : Ritual and rationality* (pp. 71-98). Beverly Hills, CA: Sage.
- Mulford, B. (1998), Organizational learning and educational change. In A Hargreaves A Lieberman, M. Fullan & D.Hopkins (Eds). *International handbook of organizational change* (pp 616-641). Norwell MA, Kluwer Academic Publishers.
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Rusch, A. (2005). Institutional Barriers to Organizational Learning in school systems: The Power of Silence. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, No. 1 (February 2005) 83-120.
- Scott, W.R., & Meyer, J. (1991). The organization of societal sectors. In P.J. DiMaggio & W.W. Powell (Eds.) *The new institutionalism in organization analysis* (pp. 108-140). Chicago: University of Chicago Press.

Mehmet Korkmaz

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools, that learns*. NY: Doubleday.
- Senge, P. M. (1992). Building learning organizations, *Journal for Quality and Participation*, 15 (2), 30-38.
- Silins, H. Zarins, S., & Mulford, W. (2002) What characteristics and processes define a school as a learning organisation ? Is this a useful concept to apply to schools' (online) *International Education Journal*, 3 (1), 24, 32 [Çevrimiçi adres: <http://jej.cjb.net>].
- Silins, H., Mulford, W. & Zarins, S. (1999). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Eğitim ve Okul Yönetimi El Kitabı, Editör: Özden Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Woolner, P. (1995). *A Development Model of the Learning Organization*. Toronto: Woolner, Lowy.

İletişim/Address:

Yrd. Doç Dr. Mehmet Korkmaz
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Beşevler/Ankara
e-posta: korkmaz@gazi.edu.tr

Alındığı tarih/Received: 28.10.2007
Düzeltilme/Revision: 12.01.2008
Kabul/Approved: 14.01.2008