



GENEL LİSE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK DAVRANIŞLARI

LEARNING LEADERSHIP BEHAVIOUR OF GENERAL HIGH SCHOOL PRINCIPALS

Yrd. Doç. Dr. Abidin DAĞLI

dagli@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, genel liselerde görevli öğretmenlerin, “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algılarının nasıl olduğunu saptamaktır. Bu amaçla Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis İl merkezlerindeki genel liselerde görevli 518 öğretmene anket uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, genel olarak, öğretmen algılarına göre, “okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”nı “bazen” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Cinsiyetlerine ve alanlarına (matematik-fen bilimleri ile sosyal bilimleri) göre, öğretmenlerin “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Ancak, “okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları” konusunda 6–10 yıl ile 11–15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin en yüksek derecede gösterdikleri davranış “öğrenci başarısının artmasına önem verir”. En düşük derecede gösterdikleri davranış ise “öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi oluşturup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur”.

Anahtar sözcükler: Öğrenen örgüt, öğrenen lider, öğrenen müdür.

Abstract

The aim of this research is to determine the perception of general high school teachers about “their own principals on learning leadership behaviour” in public high schools. Therefore, a questionnaire was administered to 518 teachers who were working at the city center of Diyarbakır, Batman, Malatya and Kilis. As a result of data analysing process, as a whole, it was established that the principals indicated the learning leadership behaviours at the level of “sometimes” according to teachers’ perceptions. According to classification of teachers in accordance with their genders and subject-fields (mathematics-natural sciences and social sciences), there is no significant difference between perceptions of learning leadership behaviour of secondary school principals. However, on the matter of learning leadership behaviour of principals, there is a difference between teachers having work experience of 6-10 years or 11-15 years. In the research, according to perceptions of teachers, the highest degree of behaviour that principals demonstrate is “to give importance to increase in success of students”. The lowest degree of behaviour is “constitute a competition between teachers with a formation of reward system and separates teachers who learn and who do not”.

Key Words: Learning organization, learning leader, learning principal.

1. GİRİŞ

Öğrenen örgüt ya da örgütsel öğrenme kavramının 1990'lı yıllarda yönetim alanında popüler olmasıyla birlikte, çok sayıda araştırmacı bu alanda çalışma yapmaya yönelmiştir. Öğrenen örgüt düşüncesi aslında 1950'li yıllarda geliştirilen sistem kuramına dayanmaktadır. Rekabetin hızlı bir değişim göstermesi, adeta örgütleri öğrenme konusunda rekabete yöneltmiştir (Çelik, 1999). Örgütsel çalışmalar, örgütün kapasitesinin bir öğrenme çabasıyla arttırılabileceği fikrine yönelmiş ve öğrenen örgütler ortaya çıkmıştır (Celep, 2004). Geleceğin bilgi toplumuna uyum sağlayabilecek örgüt modeli de öğrenen örgüt modeli olacaktır.

Öğrenen örgüt, öğrenme sürecini yayararak, onu kişi ve takım çalışmalarına entegre eden örgüttür (Şive ve İşlek, 1997). Öğrenen örgüt, örgütsel başarı hissini ileten ve tüm işgörenler için kişisel gelişimi amaçlayan örgüttür (Beck, 1990). Örgüt kuramcıları öğrenen örgütü değişik şekillerde tanımlamışlar ve buna göre öğrenen örgüt: (1) Argyris ve Schön'e göre hataları bulan ve düzeltendir. (2) Hedberg'e göre yeni anlayış ve bilgi oluşturmaktır. (3) Levitt ve March'a göre gelecekteki kararları vermede düzenli bir şekilde belli tarihi olaylardan geri bildirim sağlayandır. Huber'e göre de bilgi toplama ve anlam çıkarma yoluyla davranış değiştirendir (Akt: Scribner, Cockrell, Cockrell ve Valentine, 1999). Öğrenen örgüt, bilgiyi yaratmada, elde etmede ve aktarmada becerikli olan ve aynı zamanda yeni bilgi ve kavrayışlarını yansıtmak için davranışını değiştirme becerisine sahip olan örgüttür (Garvin,1993).

Öğrenen örgütler beş ana aktivitede maharet gösterirler (Garvin,1993): (1) Sistematik olarak problem çözme, (2) yeni yaklaşımları deneme, (3) kendilerinin geçmiş deneyim ve yaşantılarından yararlanarak öğrenme, (4) başkalarının en iyi deneyim ve uygulamalarından yararlanarak öğrenme ve (5) örgütte baştanbaşa bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde transfer etme.

Show ve Perkins'e göre örgütlerin yoğun rekabete ve artan değişme sürecine cevap vermesi, öğrenen örgüt ile mümkündür. Öğrenen örgüt, sadece örgütlerin rekabet gücünü artırmakla kalmamakta, aynı zamanda hızlı değişmeye de uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Hatta son yıllarda yapılan bazı araştırmalar, örgütsel öğrenmenin örgütsel etkililiği artırmanın önemli bir yolu olduğunu göstermektedir (Akt: Çelik, 2000).

Öğrenen örgütlerde kolektif bir öğrenme görülür. Bu tür örgütlerin öğrenme kapasiteleri oldukça yüksektir. Öğrenen bir örgütün başarısının temel kriteri şudur: Öğrenmenin hızı dış dünyadaki değişimin hızına eşit ya da büyük olmalıdır. Öğrenen örgütler,

öğrenmeyi örgüt kültürünün tabanına yaymayı başaran örgütlerdir. Başlangıçta bireysel olarak başlayan öğrenme eğilimi zamanla örgütün tümüne yayılmaktadır (Çelik, 1999). Öğrenmenin bireysel değil, tüm örgütü kapsamı ve öğrenmenin bitmeyen bir olgu olması, örgütün her zaman daha ileriye gitmesine, yani vizyonun genişlemesine neden olur (Celep, 2001).

Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmeyi garanti etmez. Ancak, bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme gerçekleşmez. Örgütlerde öğrenmenin oluşturulması için ilk aşama, işgörenlerin yeteneklerini geleceğe yönelik olarak sürekli biçimde geliştirmektir. Bunun için de örgüt felsefesinin değiştirilmesi gerekir. Örgütlerde performansın artırılması, örgüt ve yönetimin örgütsel yaşamda sürekli olarak öğrenme düşüncesine sahip olmasına bağlıdır (Çelik, 2000). Johnson, Nasher, Hastie ve arkadaşlarına göre öğrenen örgüt, bireysel hafızaya dayanır (Akt: Levitt ve March, 1998). Öğrenen örgütlerde bireyler, her türlü uygulamalara birer öğrenme planıyla bilinçli olarak katılmalıdırlar (Braham, 1998).

Senge'ye (2001) göre, öğrenen örgütler kurmak mümkündür. Çünkü her insanın doğasında bir öğrenme arzusu vardır. "Bireylerin potansiyellerinin tümünü kullanmaları örgütlerin doğru görevleriyle mümkündür, tüm örgütler işgörenlerinin gelişmeleri ve büyümeleri için olanak tanımalı ve fırsatlar için yollar önermelidir" (Keçecioglu, 1998)

Huber, Nevis, DiBella ve Gould'un belirttiği gibi, öğrenen örgütler bilgi paylaşımı ve yorumlamayı örgütsel hafızayı artırma veya devam ettirme gibi ele alırlar (Akt: Scribner, Cockrell, Cockrell ve Valentine, 1999).

Okullarda Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme sürecinin bir sonucu olarak okul (Akt: Scribner, Cockrell, Cockrell ve Valentine, 1999): (1) Rait'e göre, örgütsel hareketlere rehberlik eden değerleri rutin bir şekilde sunar, (2) Hedberg ve Huber'e göre, yeni anlayış ve bilgi oluşturur, (3) Argyris ve Schön'e göre, örgütsel hafızayı bilginin yorumlanması ve paylaşılması yoluyla geliştirir, (4) Argyris ve Schön'e göre bilginin etkili kullanımı ve yayılması için kapasite oluşturur.

Örgütsel öğrenme, bilgi toplumunun okulunda temel bir felsefe olmalıdır. Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle mümkün olur. Okul ortamında sürekli öğrenme ise ancak bütün okul personelinin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki informal toplantılar ve okul müdürüyle öğretmenler arasındaki resmi ilişkiler, okul ortamındaki örgütsel öğrenme kültürünün varlığını gösterir.

Her okul doğası gereği öğrenmek zorundadır. Bilgi toplumunun okulu daha çok şey öğrenme ihtiyacını duymaktadır. Öğrenen örgüt, okul ortamında mesleğe yönelik öğrenmenin ortak bir eyleme dönüştürülmüş biçimidir. Öğrenmeye yönelik bu ortak eylemi gerçekleştirmeye istekli olma derecesi, okulun örgütsel öğrenme potansiyelini gösterir. Okulun örgütsel öğrenme derecesi, okulun kaliteye bakış açısını da yansıtır. Bir okulda öğretmenler arasında ciddi bir kalite bilinci oluşmamışsa, bu okulda ileri bir öğrenme kültüründen bahsedilemez. Öğretmenlerin, eğitimin kalitesini artırma konusundaki inançları, onları grup halinde öğrenmeye zorlar. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin tümü eğitimin kalitesine önem vererek, örgütsel öğrenmeyi okul kültürünün başat bir değeri haline getirebilir (Çelik, 2000).

Öğrenen okula liderlik edecek okul yöneticisinin öğretimsel lider olması yetmez. Aynı zamanda öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendiren bir lider olması gerekir. Kendi kendini yetiştirme sorumluluğu, öğrenen okullara liderlik etmenin en can alıcı noktasını oluşturuyor. Okul yöneticisi kendini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye çalışırsa etkili olamaz. Öncelikle okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir. Bireysel olarak öğrenmeye liderlik eden bir okul yöneticisi, öğretmenlere bireysel öğrenme zevkini ateşleyebilirse, bu örgütsel öğrenme için bir alt yapı oluşturacaktır. Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğretmenlerin önünde yürüyen okul yöneticisi, bireysel öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tuttuğu zaman, öğrenen bir lider olmanın kişisel sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır (Çelik, 1999).

Öğrenen Liderin Özelliği

Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen lider, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Öğrenen liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikler özetle şöyle sıralanabilir (Çelik, 1999): (1) Öğrenmeden sorumlu olma, (2) örgütün temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle bütünleştirme, (3) bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırma, (4) hem yapı hem de süreçte rol oynayan insan gücü ve fiziki kaynakları birbiriyle bütünleştirme, (5) öğrenen örgütün gelecekteki resmini çizerek işgörenlerin bu resmi paylaşımlarını sağlama, (6) herkesin kollektif olarak öğrendiği bir okul örgütünü tasarlama, (7) açık fikirli olma, (8) ikna gücüne sahip olma, (9) inançlarında bir derinliğe sahip olma, (10) daha çok öğrenmeye açık olma, (11) arzulanan sonuçları oluşturmak için öğrenilmesi

gereken her şeyi birlikte öğrenme, (12) yaşam boyu öğrenmeye öncülük etme, (13) bireysel öğrenme açısından her zaman astlarının önünde olma ve onlara modellik yapma, (14) gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirme, (15) öğretmenlik rolünü üstlenerek öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye çalışmadır.

Öğrenen örgütlerdeki yeni liderlik anlayışında liderler, tasarımcı, yönetici ve öğretmenlik rollerini birlikte üstlenmektedir (Senge, 2001). Liderin işi örgütün tümünü öğrenen örgüte dönüştürmenin yanı sıra, öğrenme modellerini bütünleştirmektir. Karar alma ve sorun çözme yetenekleri gelişmiş liderler, öğrenme süreçlerini de başarıyla tasarlarlar. Öğrenen örgütlerde öğretmenlik görevini üstlenen lider, örgüt içerisindeki herkesin öğrenmesini destekler (Keçecioglu, 1998).

Öğrenen lider olarak okul yöneticisi, öğretmenlik rolünü üstlenirken, hem öğrenen hem de öğreten olmak zorundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, onun öğretmenler üzerindeki gücünü artırır.

Öğrenen lider, birinci derecede öğrenme sorumluluğunu kendi üzerine alan ve astlarının öğrenmesinden sorumlu olan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir. Örgütsel öğrenmeyi gerçekleştiren lider, öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir. Herkesin sorumlu olduğu bir ortamda lidere düşen görev, işgörenlerin öğrenmesinden sorumlu olmaktır. Öğrenen bir okulu oluşturmak için önce okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Bugünün öğretmen ve yöneticisi varolmak için öğrenmek zorundadır. Öğrenmeyen bir okul, adeta bir ölü gibidir (Çelik, 1999). Toplumun öğrenmeyen bir okul yöneticisini uzun süre omzunda taşıması mümkün değildir.

Okul yöneticisi, zaman zaman öğretmenlerin dersine girip onları denetleme yetkisine de sahiptir. Öğretmen öğrencilerin öğretmenidir. Okul yöneticisi ise hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğretmenidir. Yöneticilik makamında öğretmenlere öğretmenlik yapma rolü daha fazla ağırlık kazanmaktadır. Öğretmen ve yönetici arasında karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, okul yöneticisinin daha kolay öğretmenlik rolünü oynamasına yardımcı olur. Ancak bürokratik okul yöneticileri öğretmenlerden tamamen soyutlanmışlardır. Öğretmenler odasına günlerce girmeyen, öğretmenlerle arasında psikolojik duvarlar ören, çok sayıda okul yöneticisi vardır. Bu tip yöneticilerin öğretmenlere öğretmenlik yapması çok zordur (Çelik, 1999). Etki alanını genişletmenin en iyi yollarından biri okul yöneticisinin öğrendiklerini öğretmenlere öğretmesidir. Öğretmek aktif bir davranış biçimidir.

Dugignan'a göre eğitim lideri, örgütsel öğrenme ajanı olmalıdır. Lider öyle bir kültür oluşturmaya çalışmalıdır ki, bütün örgüt işgörenleri değişime yönelik olanakları değerlendirebilmeli ve istedik değişikliklerle ilgili yetenekleri kazanabilmelidir (Akt: Aytaç, 2000).

Yukarıda ifade edildiği gibi, öğrenen okula liderlik edecek okul yöneticisinin öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirilen bir lider olması gerekir. Öncelikle okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir. Bennis (2001)'in de belirttiği gibi, lider kendine güvenerek işe başlar ve sonunda güvenilir biri olarak başkalarına da ilham kaynağı olur.

İşte bu araştırma ile genel liselerde görevli öğretmenlerin, "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları esas alınarak bir değerlendirmeye gidilmiştir. Böylece, okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışına yönelik olarak kendilerini geliştirme olanağı bulabilecekleri ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, genel liselerde görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve alanlarına (matematik-fen bilimleri, sosyal bilimleri) göre, "kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları"na ilişkin algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamaktır.

2. YÖNTEM

Araştırma yöntemi, "betimleme-survey yöntemi"dir. Araştırmanın evrenini, 2002–2003 öğretim yılında Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis İl merkezlerindeki resmi genel liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle Diyarbakır, Batman, Malatya ve Kilis İl merkezlerinde toplam 38 resmi genel lise bulunmakta ve bu okullarda toplam 1225 öğretmen görev yapmakta idi. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin seçimi için random yöntemi kullanılmıştır. Evreni oluşturan 38 resmi genel liselerin hepsine gidilerek buradaki öğretmenlerin 518'ine anket uygulanmıştır. Bu durumda örneklemin evreni temsil etme oranı % 42.28'dir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri ve ilgili literatürden yararlanılarak anket taslağı oluşturulmuştur. Taslak anket formu, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının ve genel liselerde görevli bulunan 25 öğretmenin görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmelerden sonra ankete son şekli verilmiştir. Bir form olarak hazırlanan anket 50 maddeden oluşmaktadır. Sorulara verilen yanıtlar; Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Hemen hemen her zaman (5) biçiminde derecelendirilmiştir. Formun (Ek: 1) Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı, genel lise öğretmenlerine 2003 yılının Nisan ve Mayıs aylarında araştırmacı tarafından uygulanmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin, “okul müdürleri hakkında öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algılarının farklılaşp farklılaşmadığı konusunda, iki grubun olduğu durumlar için t- testi ve grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlar için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizinde bulunan F- değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar (LSD) tekniği kullanılmıştır. Veriler ortalama, standart sapma, “t” ve “F” testinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00–1.79 arasındaki ortalama değerlerin “Hiçbir zaman”; 1.80 – 2.59 arasındaki ortalama değerlerin “Çok seyrek”; 2.60 – 3.39 arasındaki ortalama değerlerin “Bazen”; 3.40 – 4.19 arasındaki değerlerin “Sık sık” ve 4.20 – 5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise “Hemen hemen her zaman” derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin, yöntem bölümünde açıklanan tekniklerle çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgularla ve bu bulgulara ilişkin yorum yer almaktadır.

1. Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Genel liselerde görevli öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algılarının ortalama puanları, standart sapma, serbestlik derecesi ve t testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenler	n	X	ss	sd	“t” değeri
Kadın	223	2.99	0.88	516	0.575
Erkek	295	3.03	0.85		

P>.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, resmi genel liselerde görevli kadın ve erkek öğretmenlerin “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin ortalama puanları 2.99 ve 3.03’dir. İki grubun algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t değeri 0.575 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Tablo 1’deki bulgulardan anlaşıldığı gibi, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler, okullarındaki müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarını “bazen (X=2.99;X =3.03)” derecede gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Her iki grup öğretmen, kendi okul müdürlerinin, öğrenen liderlik davranışlarını “bazen” derecede algılamalarına karşın, kadın öğretmenlerin bu konudaki ortalama puanları (X=2.99), erkek öğretmenlere göre (X=3.03) biraz daha düşüktür. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin kendi okul müdürlerinden bu konuda biraz daha fazla bir beklentiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir

2. Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Genel liselerde görevli öğretmenlerin kıdemlerine göre, “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algılarının “varyans analizi” sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	“F” değeri
Gruplar arası	8.023	3	2.674	3.601
Gruplar içi	381.694	514	0.743	
Toplam	389.717	517		

*P <.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerine göre “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algıları (F= 3.601, Sd= 3, 514) arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Farkın kaynağının hangi grup ortalamasından kaynaklandığını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Ortalamaları

Öğretmenler	n	X	ss	LSD Sonucu
1. 1-5 yıl	153	2.98	0.857	2 -3
2. 6-10 yıl	224	2.91	0.853	
3. 11-15 yıl	66	3.25	0.828	
4. 16 ve üzeri yıl	75	3.17	0.924	

Tablo 3’de görüldüğü gibi, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki (2 ile 3. grup) kıdeme sahip öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu iki grup arasında kendi okul müdürlerinin biraz daha fazla öğrenen liderlik davranışına sahip olduğunu belirtenler “11-15 yıl” arasında kıdeme sahip bulunan öğretmenlerdir. Bu araştırma bulguları, genellikle daha az kıdemli öğretmenlerin, müdürlerinden öğrenen liderlik konusunda daha fazla beklentileri olduğu şeklinde yorumlanabilir

3. Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Alanlarına (Matematik-Fen bilimleri, Sosyal bilimleri) Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Genel Liselerde görevli öğretmenlerin alanlarına göre, “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algılarının ortalama, standart sapma, serbestlik derecesi ve t testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Genel Lise Öğretmenlerinin Alanlarına Göre “Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları”na İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenler	n	X	ss	sd	“t” değeri
Matematik ve Fen Bilimleri	207	3.06	0.85	516	1.01
Sosyal Bilimleri	311	2.98	0.87		

P>.05

Tablo 4’de görüldüğü gibi, resmi genel liselerde görevli matematik-fen bilimleri ile sosyal bilimler öğretmenlerinin okullarındaki müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin ortalama puanları 2.98 ve 3.06’dır. İki grubun algıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla t-testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda t değeri 1.01 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4’deki bulgulardan anlaşıldığı gibi, matematik-fen bilimleri ile sosyal

bilimler öğretmenleri, okullarındaki müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen* (X=3.06; X=2.98)” derecede gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Her iki branştaki öğretmenler, kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen*” derecede algılamalarına karşın, sosyal bilimler öğretmenlerinin bu konudaki ortalama puanları (X=2.98), matematik-fen bilimleri (X=3.06) öğretmenlerine göre biraz daha düşüktür.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre ölçeğin tümü için ortalama puan 3.01 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen algılarına göre bu değer, okul müdürlerinin “*bazen*” derecede öğrenen liderlik davranışlarını gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en yüksek derece gösterdikleri davranışlar sırasıyla:

1. *Öğrenci başarısının artmasına önem verir* (X=3.87). Okul müdürlerinin bu davranışı öğretmen algılarına göre “*sık sık*” düzeyinde görülmektedir.

2. *Açık fikirlidir* (X=3.44). Okul müdürlerinin bu davranışı da öğretmen algılarına göre yine “*sık sık*” düzeyinde görülmüştür.

3. *Öğretmenlere diğer okullara göre konumuzun ne olduğunu gündeme getirir* (X=3.42). Öğretmen algılarına göre bu değer de, yukarıdaki ilk iki değer gibi “*sık sık*” düzeyinde saptanmıştır (Ek: 1).

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en düşük derece gösterdikleri davranışlar ise sırasıyla:

1. *Öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur* (X=2.33). Okul müdürlerinin bu davranışı öğretmen algılarına göre “*çok seyrek*” düzeyinde görülmektedir.

2. *Öğretmenlere, gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirir* (X=2.54). Okul müdürlerinin bu davranışı da öğretmen algılarına göre yine “*çok seyrek*” düzeyinde saptanmıştır.

3. *Öğretmenleri yetiştirerek onları etkilemeye çalışır* (X=2.66). Öğretmen algılarına göre bu davranış da, “*bazen*” düzeyinde görülmüştür (Ek: 1).

4. TARTIŞMA

Örgütsel öğrenme, örgütsel etkililiği geliştirmeye yönelik bir süreçtir. Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen lider de, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir.

Bu araştırmada, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler, okullarındaki müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen* ($X=2.99$; $X=3.03$)” derecede gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Her iki grup öğretmen, kendi okul müdürlerinin, öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen*” derecede algılamalarına karşın, kadın öğretmenlerin bu konudaki ortalama puanları ($X=2.99$), erkek öğretmenlere göre ($X=3.03$) biraz daha düşüktür. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin kendi okul müdürlerinden bu konuda daha fazla bir beklentiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tablo 1). Görüldüğü gibi, okul müdürlerinin “öğrenen liderlik” konusundaki öğretmen algıları oldukça düşüktür. “*Değişime uyum sağlamayan ya da değişimin önüne geçemeyenler yarına çıkamazlar*”. Son yılların sloganı olan bu söz, iş yaşamına kollektif öğrenme ihtiyacı olarak yansımıştır. Öğrenen organizasyona dönüşme çabaları, örgüt yönetimini her alanda, içinde bulunduğu bütün ilişki ve etkileşimlerde yeniliklerle, yeni bilgi-bulgu ve uygulamalara götürecektir. Okul müdürlerinin değişimin gerisinde kalmamaları için, genişleyen bilgi yelpazesinden haberdar olmaları gerekir. Bu da ancak öğrenmekle olur. Öğrenme, hayat yolunda insanın en önemli haritasıdır. “Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri öğrenerek bunları öğretmenlere öğretmesi, öğretmenler üzerindeki etki gücünü artırır. Öğretmen öğrencilerin öğretmenidir. Okul yöneticisi ise, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğretmenidir. Yöneticilik makamında öğretmenlere öğretmenlik yapma rolü daha fazla ağırlık kazanmaktadır. Etki alanını genişletmenin en iyi yollarından biri okul yöneticisinin öğrendiklerini öğretmenlere öğretmesidir. Eğer okul yöneticisi kendini yetiştirmiyor ya da öğrenmiyorsa öğrenen okulu oluşturması da oldukça güçtür” (Çelik, 1999).

Öğretmenlerin öğretmenlik kademelerine göre “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algıları ($F= 3.601$, $Sd= 3, 514$) arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır (Tablo 2) . 6–10 yıl ile 11–15 yıl arasındaki (2 ile 3. grup) kıdeme sahip öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu iki grup arasında kendi okul müdürlerinin biraz daha fazla öğrenen liderlik davranışına sahip olduğunu belirtenler “11–15 yıl” arasında kıdeme sahip bulunan öğretmenlerdir. Bu araştırma bulguları, genellikle daha az kıdemli öğretmenlerin, müdürlerinden öğrenen liderlik konusunda daha fazla beklentileri olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tablo 3). Az kıdemli öğretmenler, beklentileri yüksek olan bir dönem yaşamaktadırlar. Meslek yaşamındaki ilk yıllara Edgewich (Akt: Çam, 1989), “*İdeolistik Coşku*” adını vermiş olup, bu aşamayı kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu dönem olarak tanımlamıştır. Kişide hem mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon, hem de meslek eğitimini sürdürmeye ilişkin ısrarlı bir istek vardır. Bu

nedenle yukarıda belirtildiği gibi, az kıdemli bulunan öğretmenlerin, müdürlerinden öğrenen liderlik konusunda daha fazla beklentilerinin olması da doğaldır.

Matematik-fen bilimleri ile sosyal bilimler öğretmenleri, okullarındaki müdürlerin öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen* ($X=3.06$; $X=2.98$)” derecede gösterdiklerini ileri sürmektedirler. Her iki branştaki öğretmenler, kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını “*bazen*” derecede algılamalarına karşın, sosyal bilimler öğretmenlerinin bu konudaki ortalama puanları ($X=2.98$), matematik-fen bilimleri ($X=3.06$) öğretmenlerine göre biraz daha düşüktür. Bu da, sosyal bilimler öğretmenlerinin okul müdürlerinden bu konuda daha fazla bir beklentiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir (Tablo 4).

Araştırmada, öğretmen algılarına göre ölçeğin tümü için ortalama puan 3.01 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen algılarına göre bu değer, okul müdürlerinin “*bazen*” derecede öğrenen liderlik davranışlarını gösterdiğini ortaya koymaktadır. “Öğrenmenin olmadığı bir ortamda başarı geçicidir”. Çünkü ne bugünün şartları ne de yarının şartları, dünün başarılarının kazanıldığı şartlarla aynı değildir. Dolayısıyla çoğu durumlarda güncellemeler ve yenilemeler yapmadan eski kural ve sistemlerle başarıya ulaşamaz. Bundan dolayı, hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarında “öğrenen liderlik” konularına da yer verilmelidir.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en yüksek derece gösterdikleri davranış: “*Öğrenci başarısının artmasına önem verir* ($X=3.87$)”. Okul müdürlerinin bu davranışı öğretmen algılarına göre “*sık sık*” düzeyinde (Ek: 1) görülmektedir. Bir okulun var oluş amaçlarından birisi de öğrenci başarısına önem vermektir.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en düşük derece gösterdikleri davranış ise, “öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur ($X=2.33$)”. Okul müdürlerinin bu davranışı öğretmen algılarına göre “çok seyrek” düzeyinde (Ek: 1) görülmektedir. Oysa öğrenmeye yönelik gösterdikleri çabanın karşılığında ödüllendirilen öğretmenler grup halinde öğrenme isteği duyabilirler. Okul yöneticisi öğrenen öğretmenlerini aylıkla ödüllendirme ve derece ilerletmesini sağlama gibi belli ödüllerle ödüllendirme yoluna giderse, öğretmenler arasında bir öğrenme rekabeti oluşturabilir. Bunun için de gerekirse “Milli Eğitim Bakanlığı”na bir yönetmelik değişikliğine gidilmeli ve bu konuda okul müdürlerine yetki verilmelidir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Genel olarak, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin “bazen ($X=3.01$)” düzeyinde öğrenen liderlik davranışlarını gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve alanlarına (Matematik-Fen bilimleri ile Sosyal bilimleri) göre “kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları”na ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Öğretmenlerin algılarına göre “okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları” konusunda 6–10 yıl ile 11–15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin en yüksek derecede gösterdikleri davranış, “öğrenci başarısının artmasına önem verir ($X=3.87$)”. En düşük derecede gösterdikleri davranış ise, “öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturur ($X=2.33$)”.

Genel lise okul müdürleri, öğrenen liderlik davranışlarını “hemen hemen her zaman” düzeyinde göstermelidirler. Bunun için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde “öğrenen liderlik” davranışına önem verilmelidir. Okul müdürleri, öğrenen öğretmenle öğrenmeyen öğretmeni birbirinden ayırt ederek bir ödül sistemi kurup, öğretmenler arasında öğrenme rekabeti oluşturmalarıdır. Bu ödül sistemi için gerekirse, “Milli Eğitim Bakanlığı”na bir yönetmelik değişikliğine gidilmeli ve bu konuda okul müdürlerine yetki verilmelidir. Öğrenen bir okulu oluşturmak için önce, okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Okul yöneticisi, kendisini geliştirmeden öğretmenleri geliştirmeye çalışırsa etkili olamaz.

Ek: 1 Genel Lise Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Kendi Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları Ölçeği

DAVRANIŞLAR		Orta-lama
1	Okul müdürümüz; okulun temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle bütünleştirir.	3.08
2	bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırır.	3.36
3	hem yapı, hem de süreçte rol oynayan insangücü ve fiziki kaynakları birbiriyle bütünleştirir.	3.28
4	öğrenen örgütün gelecekteki resmini çizerek öğretmenlerin bu resmi paylaşımlarını sağlar.	2.98
5	öğretmenlerin zihinsel güçlerini harekete geçirir.	2.76
6	nasıl bir okul olmak istiyoruz sorusunu gündeme getirir.	3.29
7	öğretmenlere gelecek beş yıllık dönem içindeki planın ne olduğunu gündeme getirir.	2.54
8	öğretmenlere diğer okullara göre konumuzun ne olduğunu gündeme getirir.	3.42
9	bugünkü kuralları uygular, ama geleceğe yönelik olarak düşünür.	3.23
10	herkesin kolektif olarak öğrendiği bir okul örgütünü tasarlar.	3.04
11	açık fikre sahiptir.	3.44
12	ikna gücüne sahiptir.	3.19
13	daha çok öğrenmeye açıktır.	3.27
14	öğretmenlere “gerçekten arzuladığımız sonuçları oluşturmak için öğrenmemiz gereken her şeyi birlikte öğrenebiliriz” güveni verir.	3.10
15	iletişim becerilerini geliştirme konusunda uzmandır.	3.03
16	değerlerle kişisel davranışlarını uyumlaştırmada oldukça uzmandır.	3.10
17	yaşam boyu öğrenme sorumluluğuna sahip olup, öğretmenlerini sürekli olarak geliştirir.	2.89
18	bireysel açıdan kendisini sürekli olarak geliştirme zorunluluğu duyar.	3.12

19	bürokratik kurallardan çok, öğretmenlerin kişiliğine önem vererek, önemli bir örgütsel öğrenme engelini ortadan kaldırır.	2.92
20	“her şeyi en iyi ben bilirim” görüşüne sahip olmayıp, öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyar.	3.15
21	öğrenme ve öğretme sürecinde kritik bir faktör olan öğretmenlerin moralini yükseltmek için çaba gösterir.	2.97
22	öğrenen öğretmenle, öğrenmeyen öğretmeni bir birinden ayırarak edere bir ödül sistemi geliştirip, öğretmenler arasında bir öğrenme rekabeti oluşturur.	2.33
23	herkes için öğrenmeye destek olması ile öğretmendir.	2.83
24	öğretmenlerin systemic (bir eğitim sistemindeki bütün okulların sistemdeki zorluklarını çözebilmek için top yekun olarak geliştirmesine yönelik çabaların tümü) düşünce geliştirmesini sağlar.	2.81
25	öğretmenlik rolünü oynayarak, öğrendiğini öğretebilme yeteneğiyle gücünü göstermeye başlar.	2.89
26	yeni bilgi ve becerileri öğrenip, bunu öğretmenlere öğretir.	2.70
27	zaman zaman öğretmenlerin derslerine girip onları denetlemeye çalışır.	2.74
28	hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretmenlik yapmaktadır.	2.85
29	öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı bir iletişim kurar.	3.09
30	bilgiyi öğretmenle paylaşarak, bilginin gücünden daha çok yararlanır.	2.85
31	eğitimle ilgili gündemi izleyerek, eğitim alanında meydana gelen yenilikleri öğrenir.	3.20
32	öğretmenleri yetiştirerek onları etkilemeye çalışır.	2.66
33	birinci derecede öğrenme sorumluluğunu kendi kişiliğinde taşır ve öğretmenlerinin yetişmesinde kendisini sorumlu his eder.	2.89
34	sürekli olarak kendisini geliştirme sorumluluğu duymaktadır.	3.07
35	öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarır.	2.90
36	öğrenmeyi örgütsel davranışın güncel bir parçası haline getirir.	2.90
37	karmaşıklık anlama, sorun çözme ve ortak düşünsel modeller geliştirme konusunda sürekli bir çaba gösterir.	3.00
38	öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirir bir liderdir.	2.93
39	kendi kendini yetiştirme sorumluluğuna sahiptir.	3.22
40	öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olur.	2.90
41	öğretmenlerin önünde yürüyerek, öğrenme coşkusunu bütün bir meslek yaşamı boyunca canlı tutar.	2.86
42	çevreyle çok iyi iletişim kurarak, yerel kaynaklardan yararlanıp, öğrenen okulu güçlendirmesine çaba gösterir.	3.28
43	sürekli olarak öğrenmek ve kendisini yetiştirmek zorunda olduğunu ifade eder.	3.15
44	kendi öğrenmesinden olduğu kadar, öğretmenlerin öğrenmesinde de sorumludur.	2.98
45	bireysel öğrenmeyi örgütsel (kurumsal) öğrenmeye dönüştürür.	2.87
46	öğretmen grubunun öğrenme kapasitesini geliştirir.	2.72
47	“lider yetiştirilir” varsayımını kabul eder.	2.88
48	okuldaki kalite ve verimliliği, bütün okul personelini örgütsel öğrenmeye güdüleyerek gerçekleştirir.	3.03
49	örgütsel kültürü ve paylaşılan vizyonu, öğrenme yönelimli olarak geliştirir.	3.02
50	öğrenci başarısının artmasına önem verir.	3.87

KAYNAKÇA

- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım. Yayın No: 172.
- Beck, M. (1990). Learning Organization. How to Create Them. *International Journal of Manpower*. 11(5), 27-33.
- Bennis, W. (2001). *Bir Lider Olabilmek* (Çev: Utku Teksöz). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. (Çev: Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları.
- Celep, C. (2001). Öğrenen Önder Olarak Okul Yöneticisi. *Eğitim Araştırmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık. Sayı:3-4, 15-20.
- Celep, C. (2004). Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı* (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi). Malatya. 6-9 Temmuz.
- Çam, O. (1989). "Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, July/August, 78-91.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: KalDer Yayınları No: 24.
- Levitt, B., March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology* (14), 319-340.
- Scribner J. P., Cockrell K.S., Cockrell D.H. and Valentine J.W. (1999). Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning; An Evaluation of School Improvement Process. *Education Administration Quarterly*. 35 (1) (February), 130-160.
- Senge, P. M. (2001). *Beşinci Disiplin*. (Çev: Ayşegül İldeniz ve Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şive, O. Çağım ve İşlek Tuba. (1997). *Öğrenen Örgütler*. *Human Resources*. İstanbul. Sayı:8.