

*Educational Administration: Theory and Practice*  
*Fall 2006, Issue 48, pp: 503-529*  
*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*  
*Güz 2006, Sayı 48, ss: 503-529*

## **Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri ile Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi\***

**Mehmet KORKMAZ**

*Bu çalışma, öğrenci çıktı değişkenleri üzerinde içsel okul değişkenleri ile örgütsel öğrenmenin doğasının bir etkisinin olup olmayacağını araştırmaktadır. Başka bir ifade ile örgütsel öğrenmenin doğası üzerinde okulda uygulanan liderlik uygulamaları ile içsel okul değişkenlerinin hangi düzeyde etkili olup olmadığı araştırılacaktır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 21 genel lise ile bu liselerde görev yapan 257 öğretmen ve farklı sınıflarda okuyan 322 öğrenciye 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki doğudan ve dolaylı ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, paylaşılmış liderlik uygulamaları, liderlik doyumu, kaynak, öğretmen liderliği ve personelin kendisine değer verildiği duygusuna sahip olması gibi içsel okul değişkenleri okulun örgütsel öğrenmesi üzerinde etkili birer faktör olarak bulunmuştur. Ayrıca, öğrenci çıktı değişkeni olarak ifade edilen öğrenci katılımı ve bağlılığı üzerinde, öğretmenlerin işi değişkeninin etkili bir güçlü faktör olduğudur.*

**Anahtar sözcükler:** Örgütsel öğrenme, öğretmen liderliği, dönüşümsel liderlik, öğrenen örgüt.

---

\* **Not:** Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) tarafından maddi olarak desteklenmiştir.

Ondokuzuncu yüzyıl başlarında yoğunlaşarak 20. yüzyıl ortalarına kadar devam eden örgüt ve yönetim alanında geliştirilen bütün teori ve yaklaşımların temel amacı, örgütsel etkililiği artırmaktır (Şişman ve Turan, 2005). Bu yaklaşımlardan bir kısmı rasyonellik ve verimlilik kavramlarına vurgu yaparak örgütsel çıktılar ve bunları etkileyen süreçler üzerinde yoğunlaşırken, bir kısmı da daha çok örgütsel yapı ve örgütün devamlılığı üzerinde durmuştur.

Eğitim sisteminin en alt basamağını oluşturan okulların sahip olduğu yapısal problemler araştırmalar sonucu ortaya konup farklı çözüm yolları sunulmuştur. Fakat Bilimsel Yönetim yaklaşımının da önemle üzerinde durduğu verimlilik ve buna bağlı olarak gelişen örgütsel çıktılar ile örgütsel çıktıları etkileyen süreçlere gerekli önem gösterilmemiştir. Bugün eğitim sisteminin içinde bulunduğu en önemli problemlerden birisi okulların etkililiği konusudur. Etkili okul kavramı, okulun girdilerini, okul içi süreçleri, öğretmen liderliğini, öğrenci başarısı ve katılımı ile okul vizyonu gibi değişik öğeleri içermektedir.

Okulların etkililiğini ölçmek için farklı modeller geliştirilmiştir. Bu modellerden birisi de örgütsel öğrenme modelidir. Alan yazın incelendiğinde üretici ve etkili okulları; öğrenme ve öğretme amaçları hakkında açık bir vizyonu olan ve bu amaçlara erişmek için harekete geçen, öğrencilerini iyi bir şekilde eğiten okullar olarak tanımlanmıştır (Hodges, 2000). Aynı zamanda üretici ve etkili okullar bütün öğrencileri için yüksek akademik standartlar geliştirmişlerdir. Öğrenme süreci insanileştirilmiş entelektüel ilişkilere dayanır. Bu tür okullardaki öğrenciler her düzeyde çalışan personelin kendilerine hem bireysel olarak hem de akademik olarak özen gösterdiklerini bilirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul yöneticileri tarafından desteklenir ve bunun için uygun çalışma ortamları yaratılır. Kısacası bu tür okullar değişim için dinamik ve çevreye uyum gösteren bir kültür içerisinde yer alırlar (Hodges, 2000). Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak şunu ifade edebiliriz. Bu nitelikler örgütsel öğrenme kavramı ile ortak olan birçok özelliklere sahiptir. Genel liselerin içinde bulunduğu problemler ve bu problemlerin yarattığı olumsuz gelişmeler her geçen gün araştırmacıların ilgi odağı olmakta, görsel ve yazılı basına da yansımaktadır. Özellikle 2006 öğretim yılında yapılan Öğrenci Seçme Sınavında (ÖSS) 27 bin 864 adayın sıfır puan alması, matematik ve fen bilimleri testlerinde yer alan 30'ar sorunun sadece sırası ile ortalama 2,7 ve 2,8'ini doğru olarak yanıtlayabilmeleri liselerdeki eğitimin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Araştırmalar, ortaöğretim basamağını oluşturan liselerin öğrencilerini üniversiteye ve hayata hazırlama konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ortaöğretim kurumları içerisinde yer alan genel liselerin içerisinde bulunduğu bu başarısız sonuçların ortaya çıkmasında öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği, araç-gereç yetersizliği, müfredatın yoğunluğu, okulları amaçlarına ulaştıracak vizyonlarının etkisizliği, okul içerisinde uygun liderlik stillerinin sergilenmemesi, sınıfların kalabalıklığı, finansman yetersizliği gibi benzeri konular rol oynamaktadır. Daha da önemlisi okulların kendi problemlerini çözmede yardımcı olacak değişim ve gelişim sürecini başlatmalarında merkezi yapı engel oluşturmaktadır. Buradaki sorun liselerin içerisinde bulunduğu bu problemler, ademî merkeziyetçi bir yapıya geçilerek çözülebilir mi? Bu ülkemizde son on yıldır tartışılan bir konudur, fakat daha önemli olan bir soru ise okulların bir kısım problemleri merkeziyetçi yapının değişmesini beklemeden var olan durum içerisinde çözülebilir mi? Okullarımız, özellikle liselerimiz nasıl etkili hale getirilebilir? Bu sorulara verilebilecek belki de en uygun yanıt liseleri öğrenen örgüt özelliklerine kavuşturabiliriz. Bazı araştırmacılar (Argyris ve Schon, 1974; Çelik, 1996; Kavrakoğlu 1996; Yener, 1997; Kale, 2003). Liselerin örgütsel öğrenme için kapasite eksikliğine sahip olduğunu söylerken bir başka araştırmacı grubu ise (Töremen, 2001; Selvi, 2002; Şahin, 1995; Güçlü, 1999; Balcı, 2001; Şişman, 2006) başarılı okul reformunu başlatabilme konusunda örgütsel öğrenme kavramı için küçük ama gittikçe büyüyen bir destek olduğunu söylemektedirler.

Okul yapılarında örgütsel öğrenme süreçlerini etkileyen farklı birçok unsur vardır. Bu unsurlar, öğrencilerin sahip oldukları sosyo-ekonomik düzeyleri ve sosyal sınıf geçmişi ile okulun büyüklüğü ifade eden (1) *Okul dışı etkenler*, lider, değer verilen personel, liderlik doyumu, okul toplum ilişkisi, öğretmen liderliği, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin işini ifade eden (2) *İçsel okul değişkenleri* ile öğrencilerin katılım ve okula bağlılığını açıklayan, (3) *Öğrenci çıktı değişkenleridir* (Kale, 2003; Silins ve Mulford, 2004). Bu değişkenler arasındaki ilişkiler karmaşık ve karşılıklı etkileşim içindedir. Bu alanda Türkiye’de yapılan araştırmalar, genellikle okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesine yönelik (Kale, 2003; Çelik, 1999; Ensari, 1998) veya okulların örgütsel öğrenme engellerinin tespitine yönelik (Töremen, 2001) çalışmalar olmuştur. Fakat Türkiye’de öğrenci başarısı üzerinde içsel okul değişkenleri ile örgütsel öğrenmenin doğasının bir etkisinin olup olmayacağı araştırma konusu yapılmamıştır. Diğer bir ifade ile örgütsel öğrenmenin doğası üzerinde okulda uygulanan liderlik uygulamaları ile içsel okul değişkenlerinin hangi düzeyde etkili olup

olmadığı araştırılacaktır. Bunun için araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğrenen örgüt olarak çalışan liselerin özellikleri nelerdir?
2. Liderlik uygulamalarının öğrenen örgütlerin gelişimi üzerinde bir etkisi var mıdır?
3. Öğrenci çıktıları üzerinde liderlik uygulamaları ile örgütsel öğrenmenin doğasının bir etkisi var mıdır?

### Öğrenen Örgüt

Yirmi birinci yüzyıl beraberinde değişim ve belirsizliği getirmiştir. Sosyal, ekonomik ve politik değişimler örgüt yapılarının da değişmesine neden olmuştur. Günümüzün çevresindeki değişim ve belirsizlik öğrenen örgütlerin ortaya çıkartılmasında gösterilen çabaların önemini artırmıştır. Zira öğrenen örgütler yeni koşulları sürekli olarak öğrenir ve kendilerini bu değişime adapte ederler. Aynı zamanda deneyimden elde ettikleri verileri kullanarak sürekli olarak değişir ve gelişirler (Senge, 1992). Ortaöğretim kurumları içerisinde yer alan genel liselerin çevrelerindeki değişime tepkisiz kalması mümkün değildir. Liselerin kendi görevlerini başarıyla yapabilmeleri için öğrenen bir örgüt olmaları gerekir. Öğrenen bir örgüt, bilgiyi yaratmada, edinmede, yorumlamada, transfer etmede ve muhafaza etme konularında yeteneklidir (David ve Garvin, 2000). Öğrenen örgütleri inşa etme çabası bizim nasıl düşündüğümüz ve etkileşimde bulunduğumuzun da bir göstergesidir. Değişiklikler bireysel işbirlikçi kültürün bir ürünüdür. İleriye doğru hareket etmek kişisel bağlılığa tabidir. Deming (1996)'in de belirttiği gibi kişisel dönüşüm olmaksızın hiçbir şey olmaz ve bu dönüşüme izin verecek tek güvenilir yer öğrenen bir örgüttür. Öğrenen örgütler geleneksel örgütlere göre hem daha üretici hem de daha adapte olucudurlar. Bu tip örgütsel yetenekleri geliştirmek açıkçası vizyon, sabır ve cesaret gerektirir (Kofman ve Senge, 1993).

Silins ve Mulford (2004) öğrenen örgütler olarak bilinen liselerin özelliklerini tespit etmeye yönelik yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel öğrenmenin doğası ile ilişkili olan 4 boyut bulmuşlardır. Bu dört boyut aşağıdaki gibidir.

1. *Güven duyulan işbirlikçi iklim:* Okul iklimi ile kültürünün işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, bilginin paylaşımı ve açık iletişimin derecesini ifade etmektedir.

2. *Gözlenen ve paylaşılan vizyon:* Öğretmenlerin okul fonksiyonlarının bütün özelliklerine katılma derecesi.
3. *Risk alma ve inisiyatif kullanma:* Okul liderleri ve okul yapısının deneyimi destekleme ve öğretmenlerin inisiyatif aldıklarında değerli bulunması ve ödüllendirilmesinin derecesi.
4. *Mesleki gelişme:* Personelin sürekli olarak performanslarını geliştirmeleri için uygun olan bilgi ve yetenekleri elde edebilme derecesi.

Örgütsel öğrenme alanında iki temel standart vardır. Birincisi, “*öğrenme stilleri*” yaklaşımıdır, ki bu yönetsel gelişim psikolojisinde kök salmıştır (Honey ve Mumford, 1986). İkincisi, “*Öğrenen örgüt*” yaklaşımıdır (Senge, 1990). Bu yaklaşım ise sistem düşüncesinden ortaya çıkmıştır ve 5 disiplini içermektedir: Kişisel uzmanlaşma, paylaşılan vizyon, zihinsel modeller, takım öğrenmesi ve sistem düşüncesidir. Gerçekten öğrenen bir örgüt bunların tamamına yüksek bir derecede sahiptir. Mumford (1999) örgütlerin öğrenme biçimleri ile bireylerin öğrenme tercihleri arasındaki ilişkiyi test ettiği araştırmasında dört bireysel öğrenme biçimine paralel olarak en azından dört tip öğrenen örgüt modelini nitelendirmiştir. Aynı zamanda Swieringa ve Wierdsma (1992) yaptıkları formülasyonla dört tür öğrenen örgütü nitelendirmişlerdir: Girişimci, geleneksel, öğrenmeyen ve öğrenen örgüt. Her bir durumda bu örgütler öğrenmeye ilişkin farklı bir yaklaşımı betimlerler. Bütün örgütler, bireylerin öğrendiği gibi öğrenirler. Burada önemli olan konu, bu örgüt tiplerinin öğrenmelerinde ne kadar etkili olduklarıdır (O’Sullivan, 1997).

### **Dönüşümsel Liderlik-Örgütsel Öğrenme İlişkisi**

Etkili eğitim için gerekli olan değişkenlerden biri de liderlik kavramıdır. Günümüzde okul liderliği diğer bir deyişle müdürlük, eğitim yönetiminin en önemli konusudur. Müdür, mükemmel bir okulun yaratılmasında anahtar kişidir. Müdürün sahip olduğu liderlik özellikleri sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımakta ve bir okulun bütün başarısında önemli bir yer tutmaktadır. Birçok şekilde okul müdürü; okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmenlerin moralini ve okulun öğrenen örgüt özellikleri göstermesinde onun okul içerisinde gösterdiği liderlik stili büyük bir rol oynar. Bu tür etkili liderler aynı zamanda bir reform çabasını desteklemede aktif ve süregelen bir rol alırlar (Murphy ve Datnow, 2003) ve olumlu bir okul kültürü geliştirmek için çaba sarf ederler (Deal ve Peterson 1999). Bu özellikler dönüşümsel niteliktedir. Dönüşümsel liderler okul

reform çabalarının başarılı olmasını garanti altına almada önemli bir rol oynarlar.

Etkileşimci liderler çalışanlarını önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleri ile birlikte problemleri çözme doğrultusunda çalışanları yönlendirirken, dönüşümcü liderler yeni amaçlar ve yeni yöntemler belirleyerek vizyon oluştururlar. Aynı zamanda bu tip liderler karizmatik ve yaratıcı olma özelliklerine sahiptirler (Skogstad ve Einarsen, 1999, 290). Dönüşümsel liderliğin ruhu insan çabasının yeni boyutlarına öncülük etmede, onları yenileştirme ve keşfetmenin özelliği içinde kurulmuştur (Robinson, 2000). Dönüşümcü liderlik uzun dönemli ve vizyona dayanan motivasyon süreçlerine vurgu yapar (Bass ve Avolio, 1997). Geniş anlamda dönüşümcü liderler örgütsel kültürü etkileyen en önemli kaynaktır (Schein, 1992). Yaratıcı çabaları destekleyen ve öğrenmenin yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir örgütsel iklim ve kültür yaratıp bunun devamlılığını sağlayarak liderler kendi kurumlarında örgütsel öğrenmeyi geliştirebilirler (Yukl, 2001). Yıllar boyunca liderlik stilleri ve yaratıcılık arasındaki ilişkiye ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin, Hage ve Dewar (1973) ve Maier (1970) demokratik, anlayışlı ve katılımcı liderlerin davranışları ile astlarının yaratıcılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Redmond ve arkadaşları (1993) liderlerin yapıcı problem çözme ve takipçilerinin bireysel yeterliliklerini desteklediklerinde takipçilerin yüksek düzeyde yaratıcılık gösterdiklerini bulmuşlardır.

Örgütsel öğrenmenin ve örgütsel öğrenmeyi destekleyen müdürün liderliğinin doğasına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçları, dönüşümsel liderlik biçiminin eğitsel değişim ve okulu yeniden yapılandırmada en yardımcı yönetsel uygulamaları ortaya çıkartan liderlik stili olduğuna dair öğretmen algılamalarına işaret eden artan sayıdaki birçok çalışma ile tutarlıdır (Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood, 1994; Leithwood ve Jantzi, 1999; Silins, 1992, 1994; Silins ve diğerleri, 2000). En iyi lider, güçlü bir öğrenme ortamı oluşturan ve bütün personelin kendi kendini yetiştirmesini teşvik edendir. Nitelikli bireylerle çalışmak onların sürekli öğrenme ihtiyacını ortadan kaldırma (Deming, 1986; Aktr. Töremen, 2001). Dönüşümsel liderlik, örgütsel öğrenmede önemli bir rol oynar. Johnson (1998) yılında yaptığı araştırmasında liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasında yüksek bir korelasyon tespit etmiştir. Bütün bu araştırma sonuçları göstermektedir ki dönüşümsel liderlik stili ile örgütsel öğrenme arasında güçlü bir ilişki olabilir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin gücü ve yönü araştırmamızın problemlerinden sadece birini oluşturmaktadır. Zira, uygun bir liderlik stili ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi literatür desteklemektedir.

### **Öğretmen Liderliği-Öğrenen Örgüt İlişkisi**

Öğrenen örgütler kavramının tanınması 20 yılı aşmıştır. Bu süreçte okullar çok hızlı bir değişim sürecine maruz kalmışlar, fakat Paradoksal olarak okulların çoğu eğitim reformunun yapılmasından önce, olabileceğinden daha az öğrenen örgüt özelliklerine sahip olarak görünmektedirler. Çağdaş toplumdaki tek sabit faktör değişim hızındaki artıştır (Bursalıoğlu, 1982). Bunun bir sonucu olarak, gelecek günler bizim beklediğimizden farklı olacak ve biz buna alışmadan o değişecektir. Hızlı bir şekilde değişen çevreye başarılı bir şekilde karşılık vermek için en azından hüküm sürmekte olan değişim oranı kadar öğrenmeye ihtiyacımız vardır. Aksi takdirde kovalamaca sonsuza kadar devam edecektir (O'Sullivan, 1997).

Okulda reform ve yeniden yapılandırma olurken öğretmenler önemli değişimlere maruz kalırlar. Bunun en güzel örneği ilköğretim müfredat programlarının değiştirilmesi ve yeniden yapılandırılması sonucunda öğretmenlerimizin uygulama sürecinde karşılaştıkları problemlerdir. Başarılı bir değişimin gerçekleşmesinde okul müdürlerinin sorumlulukları inkâr edilemez fakat okul liderleri dahi bu değişimde kendilerine yardımcı olacak öğretmen liderliğini talep ederler (Wasley, 1991). Eğitim yöneticileri reform çevresindeki öğretmenlerden liderlik davranışları göstermelerini beklerken, öğretmenler bazıları tarafından da okulları başarısızlığa uğratmakla suçlanırlar. Bu çerçevede öğretmen liderliğinin nereye düştüğünü ve okulları nasıl etkileyebileceğini anlamada önemlidir. Daha fazla profesyonelleşme ve öğretmen liderliği okullardaki işbirliğini gerekli kılan reform hareketleri ile bağdaştırılmaktadır (Bascia, 1997; Wasley, 1991; Smylie ve Denny, 1990).

Okul yapılarında öğretmenlerin karar verme sürecine katılmaları konusundaki artan talep baskısı öğretmenlerin etki alanını genişletmekte ve bu durum bazen öğretmen liderliği olarak karakterize edilmektedir (Wasley 1991). Öğretmen liderliğini bağımsız bir liderlik olarak düşünemeyiz. Bu konuda Sirotnik ve Kimball (1996) “öğretmen” terimini liderlik terimine bağlamanın temel olarak öğretmen teriminin anlamını değiştirmedeğini çünkü onun hala bir liderin, takipçisi üzerindeki uygulaması olduğunu söylediler. Fakat bu durum yönetici liderliği ile öğretmen liderliğindeki farklılıklara bağlı olabilir.

Blase (1993)'in müdürlerin öğretmenleri etkilemede kullandığı stratejilerin öğretmenler tarafından algılanmasına ilişkin bir çalışmasında, etkili müdürlerin öğretmen liderleri yaygın bir şekilde değişim ile

etkilediğini ve bunun dönüşümsel liderliğin bir belirtisi olduğunu söylemiştir. Whitaker (1995) “Müdür anahtar öğretmenleri tanımlayabilmeli ve bu bireyleri okuldaki değişim sürecinde kullanabilmelidir” diyerek okuldaki bütün öğretmenlerin liderlik özelliği gösteremeyebileceklerine işaret etmiştir. Öğretmen liderler kendi yaşlılarının daha ötesinde bir etkiye sahip olan kimselerdir. Bunun bir sonucu olarak şunu söyleyebiliriz ki, öğretmen liderler ile müdürler arasındaki ilişki kritik öneme sahiptir. Müdürler üzerindeki öğretmen liderliğinin karşılıklı ve interaktif etkisi bütün verilerde güçlü bir tema olarak bulunmuştur. Gronn (1996) da yaptığı bir araştırma sonucunda müdürün öğretmen lider üzerindeki etkisi, öğretmen liderin müdür üzerindeki etkisi ile karşılaştırıldığında yaklaşık olarak bu etki 3'e birdir.

Öğrenen örgütler olarak çalışan okullar öğretmenlerini informal liderlik rolleri almaları konusunda cesaretlendirir (Harrison ve Lembeck, 1996). Öğretmenler kendi sınıfları ile ya da diğer öğretmenler ile olan ilişkilerinde çatışan rollerden kaçınmışlardır. Smylie (1997) yılında yaptığı araştırmasında, liderlik rolü üstlenen öğretmenlerin üstün olma yaklaşımına karşı işbirlikçi bir yaklaşımı tercih ederek diğer öğretmenler ile birlikte çalıştıklarını yani, öğretmen liderlerin grup çalışmasını tercih ettiklerini güçlü bir bulgu olarak ifade etmiştir. İşbirliği ve birlikte olma sorumluluğu sürecinin kurumsallaştırılması okullardaki liderlik kapasitesini inşa etme düşüncesi ile bağdaştırılmıştır (Lambert, 1998). Okul liderlerinin bütün personeli karar verme sürecine dâhil ettiği, okulda alınan kararların var olan ya da toplanan verilere dayandığı, okulun net bir amaca sahip olduğu, kararlara varılmadan önce personel, veliler ve öğrencilerin bilgi sahibi edinilip düşüncelerini tartışma ve rafine etme olanağı sağlanan okullar yüksek liderlik kapasitesine sahip olurlar. Bu tür okulların öğrenen örgütler olarak çalıştıklarını söyleyebiliriz (Silins ve diğerleri, 2002).

Birçok çalışma sonucu göstermiştir ki müdürün aktif desteği (Bredeson, 1995; Stone, Hore ve Lomas, 1997), işbirlikçi okul kültürü ve katılımcı karar verme (Leithwood, 1992) ve karşılıklı öğretmen desteği (Wasley, 1991) gibi özellikler öğretmen liderliğini geliştiren değişkenlerdir (Silins ve Mulford, 2004).

### **Araştırmadaki Değişkenler**

Genel liselerde örgütsel öğrenme süreçlerini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenler; okul çevre değişkenleri, içsel okul değişkenleri ve



öğrenci çıktı değişkenleridir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler karşılıklı etkileşim şeklindedir.

### *İçsel Okul Değişkenleri*

Okulda örgütsel öğrenmeyi etkileyen içsel okul değişkenleri; kaynakların elde edilebilirliği, liderlik doyumu, liderlik uygulamaları, personele değer verilmesi, okul-toplum ilişkisi, öğretmenlerin işi, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğidir. Araştırmada yer alan bu 8 içsel okul değişkenlerinin her birisinin ifade ettiği anlamlar aşağıda açıklanmıştır.

*Kaynakların elde edilebilirliği:* Personelin etkililiğini geliştirmek için okulun sahip olduğu araç-gereçler ile bu materyallere personelin ulaşabilme derecesinin algılanmasını temsil eder.

*Liderlik Doyumu:* Çalışan personelin okulda uygulanan liderlikten elde ettiği doyum düzeyinin derecesini ifade eder.

*Liderlik Uygulamaları:* Okul yöneticilerinin okul içerisinde gösterdiği dönüşümsel liderliğin 6 boyutuna “vizyon ve amaçlar, kültür, yapı, entelektüel uyarım, bireysel destek ve performans beklentisi” ilişkin davranış düzeyinin derecesini.

*Personele Değer Verilmesi:* Okul ortamında okul yöneticisinin çalışan personele hem bireysel bir insan olarak hem de mesleki gelişmesi için değer verilmesi ile okula yeni gelen personeli sıcak ve iyi bir biçimde karşılama derecesini ifade etmektedir.

*Okul-Toplum İlişkisi:* Okul yöneticilerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap verme derecesi, toplum ile birlikte çalışmasının, toplum değerleri ile birleşmenin ve toplum üyeleri ile üretime dönük çalışma ilişkisi kurmanın derecesini belirtmektedir.

*Öğretmenlerin İş:* Öğretmenin ders anlatma biçiminden hoşlanma derecesi dâhil olmak üzere öğrencilerin sınıf içindeki öğretmeni algılaması, kullanılan eğitsel aktivitelerin çeşitliliği, öğrencilerin çalışmalarını öğretmenleri ile tartışma derecesi ve sınıftaki öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerden talep derecesini temsil etmektedir.

*Örgütsel Öğrenme:* Örgütsel öğrenmeyi tanımlayan (1- Güven ve işbirlikçi iklim, 2- Paylaşılan ve gözlenen misyon, 3- İnisiyatif ve Risk almak, 4- Mesleki gelişme) ve hali hazırda nitelendirilen 4 faktör üzerindeki ölçümlere göre okulun bir öğrenen örgüt olarak iş yaptığının algılanma derecesi.

*Mehmet Korkmaz*

*Öğretmen Liderliği:* Bireysel olarak öğretmenlerin öğretmen gruplarının ve bütün personelin okuldaki liderliğin bir kaynağı olarak bir arada çalışmalarının derecesini göstermektedir.

### *Öğrenci Çıktı Değişkenleri*

Araştırmada öğrenci çıktı değişkenleri olarak katılım ve okula bağlılık olmak üzere iki kriter kullanılmıştır.

*Katılım:* Devamsızlık dâhil olmak üzere öğrencilerin okula ve müfredat dışı aktivitelere katılımı, ilave okul işi yapma konusunda hazır olmak, sınıf-okul kararları ile kendi öğrenme amaçlarını belirlemeye dahil olmak ve sınıfta düşüncelerini açıklama derecelerini belirtmektedir.

*Okula Bağlılık:* Öğretmenlerin öğrenciler ile olan ilişkilerinin algılanması dâhil olmak üzere öğrencilerin okula bağlılık derecesi, akranları ile ilişkilerinin algılanması, okulda yaptıkları çalışmaların ileriki yaşamlarındaki yararlılığın algılanması ve öğrencilerin okulları ile özdeşleşme derecesini belirtmektedir.

### **Yöntem**

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Mamak) yer alan genel liseler ile bu liselerde görev yapan okul yöneticisi, öğretmenler ve liselerin 10. ve 11. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini merkez ilçelerde yer alan genel liselerden şans yöntemi ile seçilen 21 lise yöneticisi ile bu okullarda görev yapan 257 öğretmen ve farklı sınıflarda okuyan 322 öğrenci oluşturmuştur.

Bu çalışma için veriler 21 lise yöneticisi ile 257 öğretmen için geliştirilen “Yönetici ve Öğretmen” anketi ile 322 öğrenci için geliştirilen “Öğrenci Anketi”nden elde edilmiştir. Örneklem kapsamındaki liselerde görev yapan müdür başyardımcıları ile müdür yardımcıları da araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı yöneticilerin yaş ortalaması 39.54 standart sapması 5.21 idi. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yaş ortalaması 37.63 standart sapması 7.58 idi. Öğrenciler için bu durum dikkate alınmamıştır. Bu araştırmada, okulların yer aldığı çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin sosyal statüleri dikkate alınmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri elde etmek için kullanılan araç; Silins, Mulford ve Zarins (1999) in 1997 ile 2001 yılları arasında geliştirilen “Örgütsel Öğrenme ve Öğrenci Çıktıları için Liderlik” (LOLSO) isimli projede uyguladıkları araştırma ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve öğrencilerden veri elde etmek için hazırlanan iki farklı bölüm/kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümü, öğrenen örgütler olarak çalışan liseler ile bağdaştırılan okulları ve bu okullarda uygulanan liderlik özellikleri ile süreçlerinin tanımlanmasını içeren “*Müdür ve Öğretmen Anketi*”dir. Bu anket liseleri öğrenen örgütler olarak karakterize eden (1) Güven duyulan işbirlikçi iklim, (2) Gözlenen ve paylaşılan vizyon, (3) Risk alma ve inisiyatif kullanma, (4) Mesleki gelişme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının alfa güvenilirlik katsayısı .90 ile .96 arasında değişmektedir. Yine aynı ölçek içinde yer alan ve örgütsel öğrenmeyi zenginleştiren liderlik uygulamalarının tespiti için hazırlanan “*Liderlik Ölçeği*” ise (1) Vizyon ve Amaçlar, (2) Kültür, (3) Yapı, (4) Entelektüel Uyarım, (5) Bireysel Destek, (6) Performans Beklentisi olmak üzere altı boyuttan meydana gelmektedir. Liderlik ölçeğinin alt boyutları için alfa güvenilirlik katsayısı .70 ile .98 arasında değişmektedir.

Araştırmada veri elde etmek için kullanılan ölçeğin ikinci bölümü, öğrencilerin kendi öğretmenlerinin sınıftaki çalışmaları hakkında görüş bildirmeleri ve öğrencilerin okula devam/devamsızlık ile derse katılımları gibi öğrenci çıktılarını tanımlayan “*Öğrenci Anketi*”nden oluşmaktadır. Bu ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı .51 ile .90 arasında değişmektedir.

Ölçek, dil, anlam ve kültürel açıdan Türk Eğitim Sisteminin bağlamına uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için dokuz genel lisede 119 öğretmen ile 170 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. “*Müdür ve öğretmen anketi*” faktör analizi sonucunda örgütsel öğrenmeye ilişkin dört boyut (26 madde) dönüşümsel liderliğe ilişkin ise altı boyutta (62 madde) toplam 88 madde yer almıştır. Faktörler ölçeğin toplam varyansının %72’sini açıklamaktadır. Her bir ölçek orijinalinde olduğu gibi yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahiptir. Örgütsel öğrenme alt ölçeğine ilişkin alfa katsayıları aşağıdaki gibidir. Güven duyulan işbirlikçi iklim (.94); Gözlenen ve paylaşılan vizyon (.92); risk alma ve inisiyatif kullanma (.86); Mesleki gelişme (.77) örgütsel öğrenme ölçeğinde yer alan her bir maddenin karşısında likert tipi 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.

Müdür ve öğretmen anketi içerisinde yer alan liderlik ölçeğine ilişkin alfa katsayıları ise aşağıdaki gibidir. Vizyon ve amaçlar (.91); kültür (.76); yapı (.82); entelektüel uyarım (.92) ; bireysel destek (.92); performans beklentisi (.89) dönüşümsel liderlik ölçeğinde yer alan her bir maddenin karşısında likert tipi beş ölçekli bir cevap skalası vardır. Bu skalanın değerleri örgütsel öğrenme ölçeği skalası ile aynıdır.

“Öğrenci Anketi” isimli araç faktör analizi sonucunda öğrencinin derse katılımı, okula devam ve öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin görüşlerini yansıtan 3 boyutta toplam 43 maddeden oluşmuştur. Öğrenci anketine ilişkin alfa katsayıları aşağıdaki gibidir. Derse katılım (.93), okula devam (.89); öğretmenin işi (.93) öğrenci anketinde yer alan her bir maddenin karşısında likert tipi beş ölçekli bir cevap skalası vardır. Bu skala (1) Hiç katılmıyorum’dan (5) tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Okula devam/devamsızlık alt boyutunda yer alan her bir maddenin karşısında ise yine likert tipi 0; 1–5 gün; 6–10 gün ; +10 gün şeklinde bir derecelendirme vardır.

### Bulgular ve Tartışma

Tablo 1 bu çalışmadaki betimsel istatistiklerin bir özetini göstermektedir. Tablo da dönüşümsel liderlik, okul içi değişkenler ve örgütsel öğrenme alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ( $\bar{x}$ ), standart sapmalar (S) ve güvenilirlik katsayıları ( $\alpha$ ) verilmiştir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi dönüşümsel liderlik alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamaya (*Performans Beklentisi*,  $\bar{x}=3.91$ ) sahip iken en düşük ortalamaya (*Entelektüel Uyarım*,  $\bar{x}=3.48$ ) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dönüşümsel liderlik ölçeği “*Bireysel Destek*” alt ölçeğine ilişkin algıları en küçük standart sapmaya sahiptir. Yani bu ölçek tutarlılığın en yüksek olduğu değişkendir. Öğretmen algılarındaki en büyük değişim “*Kültür*” alt ölçeğine aittir. Diğer bir ifade ile bu ölçek öğretmen algılarındaki tutarlılığın en düşük olduğu değişkendir (Tablo 1).

Tablo’da yer alan diğer faktör gruplarının alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamaya “*Kaynakların elde edilebilirliği*”  $\bar{x}=4.45$  sahip iken, en düşük ortalamaya “*Katılım*”  $\bar{x}=2.58$  alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu faktör gruplarının “*Katılım*” alt ölçeğine ilişkin algıları en büyük standart sapmaya sahiptir. Yani bu ölçek öğretmen algılarındaki tutarlılığın en düşük olduğu değişkendir. Alt ölçekler arasında en küçük standart sapmaya “*Bağlılık*” alt ölçeği sahiptir. Yani bu ölçek öğretmen algılarındaki tutarlılığın en yüksek olduğu değişkendir.

TABLO 1

*Dönüşümsel liderlik, okul içi değişkenler ve örgütsel öğrenme faktör gruplarına ait güvenilirlik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri*

Değişkenler	$\bar{x}$	S	$\alpha$
<b>Dönüşümsel Liderlik</b>			
Vizyon ve Amaçlar (6 madde, n=257)	3.71	0.44	0.91
Kültür (6 madde, n=257)	3.52	0.52	0.76
Yapı (5 madde, n=257)	3.61	0.51	0.82
Entelektüel Uyarım (7 madde, n=257)	3.48	0.46	0.92
Bireysel Destek (5 madde, n=257)	3.70	0.33	0.92
Performans Beklentileri (3 madde, n=257)	3.91	0.50	0.89
<b>Okul İçi Değişkenler</b>			
Liderlik (7 madde, n= 298)	3.68	0.39	0.39
Kaynakların Elde Edilebilirliği (4 madde, n=298)	4.45	0.37	0.92
Personele Değer Verilmesi (4 madde, n= 298)	3.76	0.62	0.90
Liderlik Doyumu (5 madde, n= 257)	3.62	0.56	0.89
Okul-Toplum İlişkisi (8 madde, n= 298)	2.98	0.17	0.92
Öğretmen Liderliği (9 madde, n= 257)	4.01	0.48	0.94
Örgütsel Öğrenme (26 madde, n= 298)	3.61	0.37	0.92
Öğretmenlerin İşi (6 madde, n= 298)	3.96	0.38	0.95
<b>Örgütsel Öğrenme</b>			
Güven ve İşbirlikçi İklim (6 madde, n= 298)	4.12	0.26	0.94
Paylaşılan ve Gözlenen Misyona (6 madde, n= 298)	3.83	0.33	0.92
İnsiyatif ve Risk Almak (7 madde, n= 298)	3.26	0.41	0.86
Mesleki Gelişim (7 madde, n= 298)	3.37	0.37	0.77
<b>Öğrenci Çıktıları</b>			
Katılım (16 madde, n= 322)	2.58	0.62	0.93
Bağlılık (15 madde, n= 322)	4.12	0.25	0.89

TABLO 2

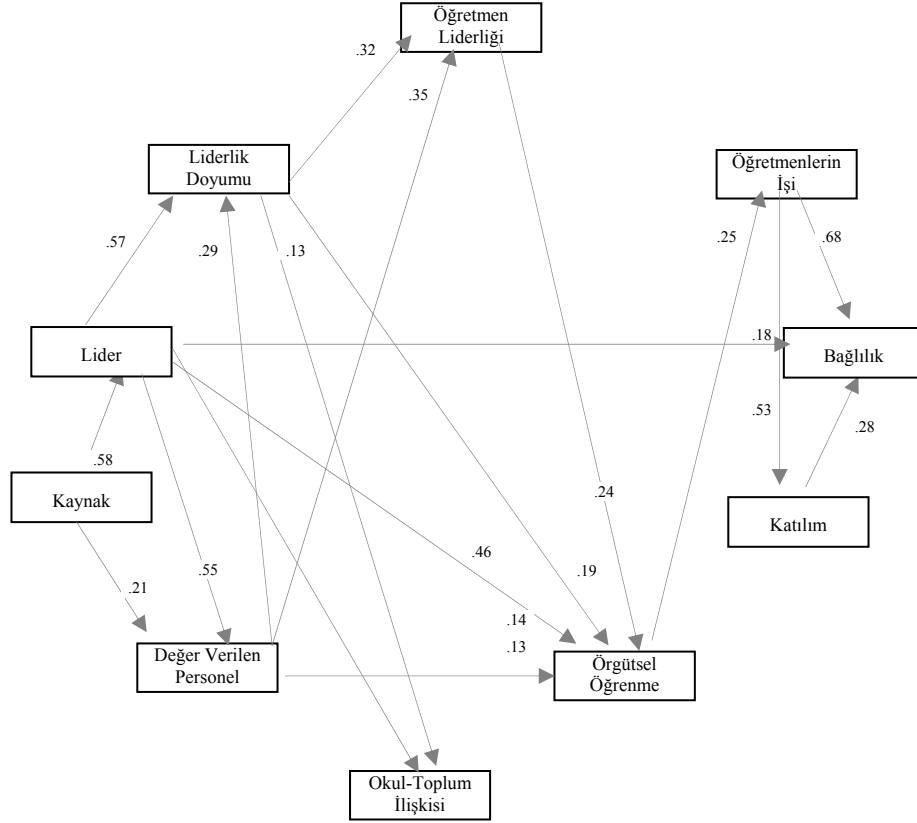
*Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları*

Ölçekler	1	2	3	4	5
1. Dönüşümsel Liderlik	1.00	.52	.68	.41	.25
2. Okul içi değişkenler		1.00	.71	.28	.23
3. Örgütsel öğrenme			1.00	.36	.35
4. Katılım				1.00	.57
5. Bağlılık					1.00

Tablo 2 bu çalışmada kullanılan dönüşümsel liderlik, okul içi değişkenler, örgütsel öğrenme, katılım ve bağlılık gibi öğrenci çıktı değişkenleri ile diğer bütün değişkenlerin Pearson moment korelasyon katsayılarını özetlemektedir.

Dönüşümsel liderlik, okul içi değişkenler ( $r=.52$ ,  $p<.0001$ ) ve örgütsel öğrenme ( $r=.68$ ,  $p<.0001$ ) ile güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Bunun bir sonucu olarak dönüşümsel liderlikteki 1 standart sapmalı artış okul içi değişkenlerde .52 ve örgütsel öğrenme de .68'lik bir standart sapma ile sonuçlanacağı beklenmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere değişkenler arasındaki en güçlü ilişki örgütsel öğrenme ile okul içi değişkenler ( $r=.71$ ,  $p<.0001$ ) arasında bulunmuştur. Bu ilişki aynı yönlü bir ilişkidir. Yani okul içi değişkenler olarak belirlenen kaynakların elde edilebilirliği, liderlik doyumu, personele değer verilmesi, okul-toplum ilişkisi, liderlik, öğretmenlerin işi, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılamalarındaki artış öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme düzeyi hakkındaki görüşlerinde de bir artış ile sonuçlanmaktadır.

Değişkenler arasındaki bu ilişkiler göstermiştir ki; öğretmenler kendi okul müdürlerini daha yüksek derecede dönüşümsel lider olarak algıladıkça direkt olarak okulun örgütsel öğrenme düzeyini, içsel okul değişkenlerini ve öğrencilerin okula bağlılık ve derse katılımlarını artırmaktadır. Aynı zamanda bu sonuçlar Silins ve Mulford (2004), Silins, Mulford ve Zarins (1999) yılında yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Değişkenler arasındaki direkt ve endirek ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik analizi olan "Path" kullanılmıştır. Bunun nedeni, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerinin modellerini oluşturarak gözlenmiş korelasyonların mantıklı açıklamalarının yapılabilmesine imkan sağlamaktır (Johnson ve Wichern, 1982). Bu modelde kullanılan 10 değişken birçok okul içi değişkenin liderlik ile örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini, ayrıca, dönüşümsel liderlik uygulamalarının okul içi değişkenler ile örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini incelemek için kullanılmıştır. Ara değişkenler arasında doğrusal ve tekrarlanmayan ilişkileri varsayan bu yöntem de bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek amacıyla model oluşturulmuştur. Modele her bir değişken modeldeki kendinden sonra gelen değişkenleri etkileyecekmiş gibi varsayılarak yerleştirilmiştir. Modelin test sonuçlarını görebilmek için AMOS İstatiksel Paket Programı kullanılmıştır. Elde edilen değerler:  $\chi^2(1, N=620) = .384$ ,  $P=509$ , Fit index'in mükemmelliği=1.000; Fit index'in düzeltilmiş mükemmelliği=.998; Ortalama karekökler arasındaki fark 0.003.



Şekil 1. İçsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenleri arasındaki ilişkiye ait Path analizi sonuçları ( $p < .05$ )

Yapısal eşitlik analizi sonucunda elde edilen en önemli bulgu, liderlik stili ( $\beta = .46$ ,  $p < .05$ ) değer verilen personel ( $\beta = .23$ ,  $p < .05$ ), Kaynak ( $\beta = .14$ ,  $p < .05$ ), liderlik doyumu ( $\beta = .19$ ,  $p < .05$ ) ve öğretmen liderliği ( $\beta = .24$ ,  $p < .05$ ) değişkenlerinin örgütsel öğrenmeyi etkilediğidir. Yani, 5 değişken örgütsel öğrenmenin doğrudan göstergeleri olarak bulunmuştur. Aynı zamanda kaynak ve lider değişkenleri örgütsel öğrenme üzerinde en güçlü dolaylı etkiye sahipti.

Örgütsel öğrenme değişkeni öğretmenin işi değişkeninin tek doğrudan göstergesi idi ( $\beta = .25$ ,  $p < .05$ ) fakat örgütsel öğrenme dolaylı olarak liderlik stili, kaynak ve değer verilmiş personel aracılığı ile de öğretmenin işi üzerinde etkide bulunmuştur.

Öğrencilerin okula bağlılığının doğrudan göstergeleri olarak ortaya çıkan 3 değişken ise liderlik stili ( $\beta=.18$ ,  $p<.05$ ), öğretmenlerin işi ( $\beta=.68$ ,  $p<.05$ ) ve katılım ( $\beta=.28$ ,  $p<.05$ )dır. Öğretmenlerin işi yani öğrencilerin kendi öğretmenlerini algılama düzeyleri okula bağlılığın en güçlü göstergesi idi. Liderlik stili, yani okul müdürünün okul içerisinde sergilediği davranışların okula bağlılık üzerindeki etkisi o kadar güçlü olmadığı söylenebilir.

Model de analiz sonucu ortaya çıkan ilginç bir durum ise liderlik stili ( $\beta=.26$ ,  $p<.05$ ) ile liderlik doyumu ( $\beta=.13$ ,  $p<.05$ ) Okul-Toplum ilişkisinin doğrudan göstergeleri olmalarıdır. Fakat Okul-Toplum ilişkisi bu modelde herhangi bir diğer değişken üzerinde etkiye sahip değildir. Model okula bağlılık varyansının %77'sini açıklamaktadır.

Bu çalışmanın amacı araştırma örnekleminde yer alan genel liselerden elde edilen veriler ışığında liseleri öğrenen örgütler olarak göz önünde bulundurarak öğrenci çıktılarını üzerinde liderlik uygulamaları ile örgütsel öğrenmenin doğasının bir etkisinin olup olmadığını test etmektedir. Bu çalışmada elde edilen analiz bulguları öğrenen örgütler olarak çalışan liselerin tamamının örgütsel öğrenmeyi karakterize eden özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Yani bu okullar, öğretmenlerin güvene dayanan işbirlikçi bir ortamda kendi inisiyatiflerini kullanarak karar verdikleri ve kendilerini sürekli geliştirme fırsatı buldukları okullar olarak tanımlanabilir. Bu araştırma sonucu Kale, (2003)'nin bulgularını destekler nitelikte olup, Töremen (2001)'in araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın nedeni okullarımızın öğrenen örgüt özelliği gösterdikleri ama bunun yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak okullar, çalışan personeli karar verme ile planlama dâhil olmak üzere okulun bütün fonksiyonlarının tüm özelliklerine katılmaları konusunda cesaretlendirmelidirler. Ülkemizdeki eğitim sisteminin yapısı ile öğrenen örgütlerin yapısı bu özelliklerin gelişmesinde bir engeldir. Zira öğrenen örgütler, değişen çevrelere karşı bir tepkide bulunmazlar. Çünkü bu tür okullar öğrenme ile yeniliğe doğru yönelimlidirler (Silins ve Mulford, 2004).

Araştırmamızda elde edilen önemli bir bulgu ise, dönüşümsel liderliğin bütün boyutlarına ilişkin uygulamaları yansıtan okul müdürlerinin liderlik davranışlarının örgütsel öğrenme değişkeninin üzerindeki olumlu etkisidir. Yani dönüşümsel liderlik davranışı gösteren öğrenen örgütlerin liderleri, çalışan bütün personelini okul amaçlarını gerçekleştirme ve okulu geliştirme çalışmalarına dâhil eder. Müdür okul içerisinde örnek davranışlar yansıtarak öğrenciler ile diğer çalışan personel arasında güven ve saygı ortamı oluşturur. Müdür kendi yetkilerini diğer personel ile paylaşarak



paylaşmış liderliği destekleyen bir okul yapısı ortaya çıkarır. Bunun en güzel örneği informal öğretmen liderliğidir. Örgütsel öğrenme üzerinde de etkili bir faktör olan öğretmen liderliği bütün personeli bir arada çalıştıran katalizör olarak da görev yapar. Okul yöneticilerimiz kendi okullarında çalışan öğreticiler arasında liderlik özelliğine sahip öğretmenleri tespit edip onları yetkilendirerek öğrenci ve diğer personeli okul amaçlarına hizmet etmeye yönlendirebilirler. Zira onlar okuldaki doğal liderlerdir. Bu bağlamda araştırmamızda elde ettiğimiz önemli bir bulguda, personelin kendine değer verildiğini hissetmesi ile liderliğin tüm kaynaklarından doyum sağlamaları öğretmen liderliğinin manidar göstergeleridir. Okulları geliştirmede yapısal boyuta gereğinden fazla önem verme yerine insani boyuta önem vermenin gerekli olduğu söylenebilir. Yani başarılı bir okul reformunun temelinde yatan şeyin, güven duygusu, saygı ve personel ile onların katkılarına değer verilmesidir (Leithwood ve Jantzi, 1999; Mulford ve Silins, 1998).

Çalışmamızda açık bir şekilde ortaya konan önemli bir bulguda kaynakların elde edilebilirliğinin hem doğrudan olarak hem de değer verilen personel değişkeni aracılığı ile de dolaylı olarak örgütsel öğrenmeyi etkilediğidir. Öğretmenler ve diğer çalışanlar okul içerisinde ve dışarısında kendi etkililiklerinin artması için çaba gösteren müdür davranışlarını algılamaları örgütsel öğrenmeyi geliştirmede önemli bir faktördür. Çünkü okul müdürünün bu tür davranışlar sergilemesi çalışanlar tarafından saygıyla ve memnuniyetle karşılanmaktadır. Bütün bu sonuçlar araştırmamızda yer alan 2. alt probleme bir yanıt niteliğindedir.

Araştırmamızda öğrenci çıktı değişkenleri olarak yer alan öğrenci katılımı ile okula bağlılığın tek güçlü göstergesi “Öğretmenlerin işi” değişkenidir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptıkları; öğretim biçimi, değişik aktivitelere yer verilmesi, sınıf organizasyonu, öğrenci fikirlerine saygı gösterilmesi ve değer verilmesi gibi çalışmaların öğrenciler tarafından olumlu bir biçimde algılanmış olması yine öğrencilerin derse katılım ve okula devamları üzerinde psiko sosyal bir baskı unsuru oluşturmaktadır. Bu etkileşim karşılıklıdır. Çünkü okula devam eden, çalışma istek ve arzusu gösteren, kendini her geçen gün geliştiren öğrenci davranışlarını algılayan öğretmeninde sınıf içerisindeki öğrenciye karşı davranışlarını da olumlu yönde zenginleştirmektedir. Araştırma bulgumuzda, örgütsel öğrenmenin öğretmenlerin sınıf içindeki çalışmalarını manidar bir biçimde etkilediği yönündedir. Yani, burada ifade edilmek istenen öğrencinin okula bağlılığı üzerinde öğretmenlerin işi değişkeni ( $\beta=.68$ ) nin etkili bir güçlü faktör olduğu görülmektedir. Fakat örgütsel öğrenmeyi etkileyen lider, liderlik doyumunu, kaynak, değer verilen personel ve öğretmen liderliği değişkenleri de

örgütsel öğrenme aracılığı ile öğrencinin okula bağlılığı ve derse katılımı üzerinde öğretmenlerin işi değişkeninden daha fazla etkili olabilirler. Öğrencinin okul müdürünü algılaması ile okula bağlılığı arasındaki bir ilişki daha güçlü olabilir. Bu sonuç Leitwood ve Jantzi (1999); Silins ve Mulford (2004) yaptıkları araştırmalarında elde ettikleri sonuçları desteklemektedir. Araştırmada elde ettiğimiz bu bulgu aynı zamanda araştırmanın 3. alt problemine bir yanıt niteliğindedir. Bu çalışma aynı zamanda Berson, Shamair, Avolio ve Popper (2001); Çelik (1998) ve Karip (1998)'in yaptıkları araştırmalarında iddia ettikleri dönüşümsel liderler çalışanları pozitif bir biçimde etkileyebilirler görüşünü destekler görünmektedir (Korkmaz, 2005).

Öğrenci öğrenmesini ve gelişmesini zenginleştirmek için okullardaki uygulamaları değiştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçları bize göstermiştir ki, Türkiye'deki okullar, yeniden yapılandırma çalışmalarında şu anki anlayışlarını geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Değişim inisiyatiflerinin başarılı bir şekilde uygulanması değişimden doğrudan etkilenecek kişilerin bu sürece dâhil edilmesini gerekli kılar. Bunun için ise, öğretmen, veli ve öğrenci guruplarının okul fonksiyonunun tüm düzeylerine katılımını sağlayacak yasal zemine ve düzenlemelere gereksinim vardır. Özellikle, bu gruplar içerisinde yer alan öğretmenler, alıştıkları sınıf içi rolleri farklı işlerin talep ve fonksiyonlarına tercih edecek katılım olanaklarına direnç gösterebilirler (Smylie, 1997). Fakat biz okulların geleceğinin öğretmenlerin tam katılımının ve dâhil olmasını gerektiren öğrenen örgüt paradigmasının başarılı bir şekilde yürütülmesine bağlı olduğunu söyleyebiliriz.

Okul tabanlı yönetim biçiminin özelliklerini yansıtan okulların, toplum ile daha işbirlikçi bir şekilde çalıştığı düşüncesi önceki araştırmalarda ortaya konmuştu. Okul yöneticilerinin toplumla birlikte çalışması ve toplumun ihtiyaç ve değerlerine duyarlı olması demokratik okulların gelişmesi yönünde atılan önemli bir adım olacaktır. Okul-toplum ilişkisini yanıtısan bu durumun örgütsel öğrenme ve öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkilerle sonuçlanacağını söyleyebiliriz.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgular önemli sonuçlar ortaya çıkartmıştır. Bu sonuçlardan birincisi, öğrenen örgütlerin özellikleri olarak sunulan; güven ve işbirlikçi iklim, paylaşılan ve gözlenen misyon, inisiyatif ve risk almak ile sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin algılamalarına dayalı olarak öğretmenlerce kabul gördüğüdür. Etkili okulların özellikleri ile de örtüşen bu tip okullarda öğretmenler, çalışma istek ve arzusundadırlar. Fakat

okullarımızın bu niteliklere hangi derecede sahip olduğu konusunda araştırma verileri mutlak sonuçlar verememektedir. Zira araştırmada yer alan öğretmenler var olan durumdan ziyade olması gereken durumlarla ilgili görüşlerini yansıtmışlardır. Öğrenci öğrenmesi üzerinde de etkili olabileceğini düşündüğümüz bu tür okul yapılarına olan ihtiyacımız her geçen gün kendisini daha fazla hissettirmektedir. Liselerimizin, etkili okul özelliklerini sergileyebilmeleri için yasal ve eğitsel düzenlemelere ihtiyacı vardır.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise, okul yöneticilerinin okul içerisinde gösterdikleri liderlik stillerinin okulun örgütsel öğrenmesinde ve öğrenci çıktı değişkenleri üzerindeki önemli etkilerde bulunabileceğidir. Paylaşılmış bir liderlik uygulamasına izin veren okul yöneticileri kendi okullarının etkili okul özellikleri göstermelerinde önemli bir rol oynayabilirler. Ayrıca başarılı bir okul reformu için gerekli olan insani boyutu ön plana çıkararak okullarında değişimi başlatabilirler.

Bu ve bu alanda yapılan bütün araştırma sonuçları göstermiştir ki informal öğretmen liderliği ile okul içi değişkenler öğrenci çıktı değişkenleri olan katılım ve bağlılık üzerinde direkt bir etkiye sahiptir. Bu durum ise öğrenci başarısı ile sonuçlanacaktır.

Öğrenen örgütlerin ortaya çıkmasında ve şekillenmesinde öğretmenlerin bireysel öğrenme biçimlerinin önemli bir rol oynadığıdır. Bunun yanı sıra liderlik doyumu, kaynakların elde edilebilirlik derecesi, okul-toplum ilişkisi, personelin kendisine değer verildiğini hissetmesi gibi değişkenlerde öğrenen örgütlerin oluşumuna katkıda bulunmaktadır.

Gelecekte de bu alanda çalışacak olan araştırmacılar araştırma değişkenleri arasında okulların bulunduğu çevrelerin sosyo ekonomik statülerine ve okul büyüklüklerine yer verebilirler. Ayrıca araştırma daha büyük nicelikte ve farklı örneklem grupları üzerinde yapılarak geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

## **The Effect of Leadership Practices on Organizational Learning and Student Outcomes in Turkish High Schools\***

**Mehmet KORKMAZ**

*This study attempts to find out if internal school variables and the nature of organizational learning have an effect on student outcome variables. In other words, on which level the leadership styles applied in the schools and if internal school variables have an effect on the nature of organizational learning. For this reason, a five-item Likert type scale was administered to 257 teachers and 322 students in different classes of 21 general high schools in the centre of the province of Ankara. In order to explain the direct and indirect relations among the variables a Path analysis was used. The findings after the analysis show that internal school variables such as shared leadership, leadership satisfaction, source, teacher leadership and the staffs' feeling valued are effective factors on school's organizational learning. Moreover, teachers' work is an effective and strong factor on student's participation which is also described as student outcome variable.*

**Key words:** *Organizational learning, teacher leadership, transformational leadership, learning organization.*

---

\* This study was funded by Scientific Research Projects Fund (BAP) of the Gazi University.

## **Summary**

Social, political and economical changes have caused changes in organizational structures. These changes and indefiniteness have increased the importance of efforts in bringing about learning organizations. For general Turkish high schools which are a part of secondary education institutions, it is impossible to show no reaction towards the changes taking place in their surroundings. High schools must be learning organizations to successfully accomplish their goals. A learning organization is capable of creating; acquiring, commenting, transferring, and keeping knowledge (David and Garvin, 2000). Learning organizations are both more productive and adaptive than traditional organizations. In order to develop such organizations vision, patience and courage are obviously needed (Kofman and Senge, 1993).

In school structures, there are many different elements affecting organizational learning process. These elements are (1) factors outside the school which express students' socio-economic level and social class background, (2) internal school variables which express leadership, staff valued, leadership satisfaction, school-community relations, organizational learning and teachers work; and (3) student outcome variables that represents students' participation and school commitment (Kale, 2003; Silins and Mulford, 2004). The relations among these variables are complex and they affect each other mutually. Studies done in this subject in Turkish context are generally about the determining schools' organizational learning level (Kale, 2003; Çelik, 1999; Ensari, 1998) or are about determining schools' organizational learning obstacles (Töremen, 2001). However, in Turkey limited studies have been done on if internal school variables and the nature of organizational learning have an effect on student achievement. In other words, at which level leadership styles in the school and internal school variables are effective on the nature of organizational learning. For this reason, this study seeks answers to the following questions:

- 1) As learning organizations; what are the characteristics of high schools?
- 2) Do leadership practices have effects on the development of learning organizations?
- 3) Do leadership practices and the nature of organizational learning have an effect on students' outcomes?

## *Method*

Data were collected from randomly selected 21 high school principals, 257 teachers and 322 students in different classes of these high schools. Data

were collected via ‘Administrator and Teacher Questionnaire’ adapted from the questionnaire used in “Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO Project” study (Silins, Mulford and Zarins, 1999). Data were collected via ‘Administrator and Teacher Questionnaire’ adapted from the questionnaire used in “Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes: The LOLSO Project” study (Silins, Mulford and Zarins, 1999). The original sample of the scale consists of two different groups prepared to obtain data from the teachers and the students which form the sample of the study. The first part of the scale is the ‘Teacher and Principal Questionnaire’ which contains the defining of schools that are associated with high schools operating as learning organizations and leadership characters and process applied in these schools. This questionnaire consists of four dimensions which characterise high schools as learning organizations and these are 1.Trusting and Collaboration, 2.Shared and Monitored Mission, 3.Taking initiatives and risks, and 4.Professional Development. The alpha validity coefficient of the sample is between .90 and .96. ‘The Leadership Scale’ which exists in the same scale and which is prepared to determine the leadership applications which enrich the organizational learning and these are 1.Vision and Goals,2.Culture,3.Structure,4.Intellectual Stimulation,5.Individual Support, and 6.Performance Expectations. The alpha validity coefficient is between .70 and .98. The second phase of the scale used in the study to obtain data is the ‘Student Questionnaire’ which defines student’s views of teachers’ work in the classroom and student outcomes such as attendance, students’ self-concept, and participation in and engagement with schools. The alpha validity coefficient is between .51 and .90.

### *Results and Findings*

In order to test the direct and indirect relations among the variables, Path analysis, which is a structural equality analysis, was used. The reason for this is to be able to make logical explanations of observed correlations by forming the models reason-result relations among the variables. The most important finding after structural equality analysis is that leadership style ( $\beta=.46$ ,  $p<.05$ ), staff valued ( $\beta=.23$ ,  $p<.05$ ), resource ( $\beta=.14$ ,  $p<.05$ ), leadership satisfaction ( $\beta=.19$ ,  $p<.05$ ) and teacher leadership ( $\beta=.24$ ,  $p<.05$ ) affect organizational learning. In other words, these five variables were found as the direct indicators of organizational learning. Moreover, resource and leadership variables had the strongest indirect effect.

Organizational learning was the only direct indicator of teacher work variable ( $\beta=.25$ ,  $p<.05$ ). However, organizational learning affected resource, staff valued and teacher work indirectly. Three variables appearing as the direct indicators of students' school commitment were leadership style ( $\beta=.18$ ,  $p<.05$ ), teacher work ( $\beta=.68$ ,  $p<.05$ ) and participation ( $\beta=.28$ ,  $p<.05$ ) teacher work, students' perception level of their own teachers was the strongest indicator of school commitment. Leadership style, the principal's behavior in the school, did not have so strong effect on school commitment. An interesting finding was that leadership style ( $\beta=.26$ ,  $p<.08$ ) and leadership satisfaction ( $\beta=.13$ ,  $p<.05$ ) were the direct indicators of school-society relations. However, school-society relations, in this model, had no effect on another variable. The model explains 77% of the commitment variable.

#### *Conclusions and Suggestions*

The analysis findings of this study show that all of the high schools that are working as learning organizations have the attributes which characterize organizational learning. In other words, these schools can be described as schools which have the opportunity of developing themselves continually and make decisions by using their own initiatives in a cooperative atmosphere based on the trust of the teachers. One important finding of our study is the positive effect of the leadership behavior of school principals who reflect all applications of all dimensions of transformational leadership on organizational learning variable. The necessity of giving more importance to human dimension instead of the structural dimension to develop schools has been proved once more. In other words, the fundamental of a successful school reform is trust, respect, and staff valued. (Leithwood and Jantzi, 1999; Mulford and Silins, 1998). The only strongest indicator of student outcomes variable which exists as student participation and school commitment is the teacher work variable. Teaching style, various activities inside the classroom, class organization, respecting and giving value students' ideas are perceived positively by the students and this constitutes psycho-social pressure on students' class participation and school attendance. Researchers who wish to study in this field in the future may add variables such as socio-economic situation of the school's environment and the size of the school.

## Kaynaklar/References

- Argyris, C. Ve Schön, D. (1974). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison: Wester Reading.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bascia, N. (1997). Invisible leadership : Teacher's union activity in schools. *The Alberta Journal of Educational Research* . 43 (2), 69-85.
- Bass, B. M. and Avolio, B.J. (1997). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. CA: Sage.
- Blase, J. (1993). Principals instructional leadership and teacher development: Teachers perspectives. *Educational Administration Quarterly*., 35 (3), 349-378.
- Bredeson, P. V. (1995). *Educating teachers for leadership and change*. CA: Corwin Pres.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çelik, V. (1996). "Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü". (Editör: İlhami Fındıkçı) *Eğitimimize Bakışlar*, İstanbul: 1. Kültür Koleji Yay.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği*. (Editör: Yüksel Özden) *Liderlik*. Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- David, A. Garvin, L. (2000). Building a learning organization., *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Deal, T.E. and Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Deming, W. (1996). *Krizden çıkış* (Çev: Cem AKAŞ). Arçelik A.Ş.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 111-123.
- Gronn, P. (1996). From transacions to transformations: A new world order in the study of educational leadership. *Educational Management and Administration*, 24(1), 77-89.
- Güçlü, N. (1999). Öğrenen örgütler. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7( 2), 117-127.
- Hage, J. and Dewar, R. (1973). Elite Valye versus Organizational Structure in Predicting Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 18, 279-90.
- Hale, L.E. and Moorman, N.H. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.



- Hallinger, P. And Heck, R. (1998). Exploring the principals contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
- Harrison, J.W. and Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. G. Moller and M. Katzenmeyer (Eds). *Every Teacher is a Leader Realizing Potential of Teacher Leadership* (pp.101–116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hodges, A. (2000). *Web of support for a personalised, academic foundation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Honey, P. ve Mumford, A.. (1986). *The Manual of Learning Styles: School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Johnson, J.R. (1998). Embracing change: A leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development*; 2 (2).
- Johnson, R. and Wiehern, D.W. (1982). *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Kavrakoğlu, İ. (1996). *Öğrenen örgüt*, İstanbul: Kal-der.
- Kofman, F. ve 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 Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 11(43), 401–422.
- Lambert, L. (1998). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*. 49 (5), 8–18.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. 30 (4), 498–518.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership in organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Education Administration*, 38 (2), 112–128.
- Marier, N. R. (1970). *Problem solving and creativity: In groups and individuals*. Belmont, CA: Brooks / Cole.
- Murphy, J.; and Datnow, A. (2003). *Leadership lessons from comprehensive school reforms*. CA: Corwin Press.
- O’Sullivan, F. (1997). Learning organizations-reengineering school for life long learning. *School Leadership Management*. 17 (2), 217-228.

- Redmond, M. R; Mumford, M.D. ve Teach, R. (1993). Putting creativity to work: effects of leader behavior on subordinate creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 55, 120–51.
- Robinson, L. (2000). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 813.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. CA: Jossey-Bass.
- Selvi, İ. H. (2002). *Öğrenen organizasyonlar*. September <///www.5mworld.com/ekim2000/makele-ogrenen.htm>.
- Senge, P.M. (1992). Building learning organizations, *Journal for Quality and Participation*, 15 (2), 30–38.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations-effects of teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, (3–4), 443–466.
- Silins, H.C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*. 38 (4), 317–334.
- Silins, H.C. (1994). Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of Education*, 38 (3), 266–281.
- Silins, H; Zarins, S; and Mulford, W. (2002). What characteristic and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*. 3(1), 24–32.
- Silins, H; Zarins, S; and Mulford, W. (1999). *Leadership for organizational learning and student outcomes: The LOLSO project*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Montreal, Canada.
- Sirotnik, K. And Kimball, K. (1996). Preparing educators for leadership: In praise of experience. *Journal of sechool leadership*, 6, 180–201.
- Skogstad, A. Ve Einarsen, S. (1999). The importance of a change-centred leadership style in four organizational cultures. *Scandinavian Journal of Management*. 25(3), 289–306.
- Smylie, M. And Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 235–259.
- Stone, M, Lorejs, J. ve Lomas, A. (1997). *Commonalities and differences in teacher leadership at the elementary middle and high school levels*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Swieringa, J. And Wierdsma, A. (1992). *Becoming a learning organisation: Beyond the learning curve*. Workingham: Addison Wesley.
- Şahin, A.E. (1995). *Seçilmiş özel ve devlet okullarında örgütsel öğrenme sürecinin nitel bir değerlendirmesi*. O.D.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği. *Eğitim ve Okul Yönetimi El Kitabı*. Editör: Özden. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wasley, P.D. (1991). *Teachers as leaders : The rhetoric of reform and the realities of practice*. N.Y.: Teachers College Pres.
- Whitaker, T. (1995). Informal teacher leadership – the key to successful change in middle level school. *NASSP Bulletin*, 76-81.
- Yener, L. (1997). *Learning organizations*. İstanbul: Marmara Üniv. Sosy. Bil. Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yukl, G. (2001). *Leadership in organizations*. NJ: Prentice Hall.

**İletişim/Address:**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ,  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü,  
e-posta: korkmaz@gazi.edu.tr

Alındığı Tarih/Received: 08.05.2006  
Düzeltilme/Revision received: 25.09.2006  
Kabul Edildiği Tarih/Approved: 27.09.2006