



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

SÜRDÜRÜLEBİLİR LİDERLİK İLE ÖĞRENEN ÖRGÜT ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SUSTAINABLE LEADERSHIP
AND LEARNING ORGANIZATION

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırmada Yozgat ili kamu ilkokullarındaki okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarıyla, okulların öğrenen örgüt olmaları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise okul müdürlerinin görüşlerine göre sürdürülebilir liderliği ve öğrenen örgütü destekleyen ve engelleyen yönlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modelden “açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde “yordayıcı ilişkisel desen” nitel bölümünde “olgu bilim desen” kullanılmıştır. Örneklemin evreni en iyi temsil edebilmesini gerçekleştirmek için “tabakalı örneklem alma yöntemi” uygulanmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği (OSLÖ)” ve Güçlü ve Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenen Organizasyonlar Anketi (ÖOA)” kullanılmıştır. OSLÖ ve ÖOA’ya yönelik analizlerde, iki kategorili değişkenlerin karşılaştırmaları için “t-Testi”, kategorik değişkeni üç veya üstü olan karşılaştırmalar için “tek yönlü varyans analizi” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında okul müdürleri ile yapılmış olan görüşmelerin dökümleri sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütler için “betimsel analiz” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Sürdürülebilir liderlik davranışının sergilendiği okullarda iyi bir ekip (yönetim), geçmişe ait başarı, yüksek başarı beklentisi, güçlü bir kurum kültürünün var olduğu belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik için veli desteğinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulların öğrenen örgüt olduğuna dair öğretmen görüşleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinden insan kaynağının geliştirilmesi için yaptıkları faaliyetlerin okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik ettiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: sürdürülebilir liderlik, öğrenen örgüt, okul müdürleri, sınıf öğretmenleri.

Abstract

In this study, the relationship between sustainable leadership behaviors of state school principals of Yozgat province and the behavior of schools as a learning organization is tried to be determined. Another aim of the study is to reveal the aspects that support and prevent sustainable leadership and the learning organization according to the views of school principals. In the research, “explanatory sequential pattern”, which is a mixed model in which quantitative and qualitative methods are used together, was used. In this research in which quantitative and qualitative methods are used together, “exploratory sequential pattern” is used. “Stratified sampling method” has been applied to realize that the sample can represent the universe best. The “Sustainable Leadership Scale in Schools (SLS)” developed by the researcher and “Learning Organizations Survey (LOS)” developed by Güçlü and Türkoğlu (2002) are used to collect the data. In analyses for SLS and LOS, "t-Test" was used for comparisons of variables with two categories, and "one-way variance analysis" for comparisons with categorical variables of three or more. In the qualitative phase of the research, the transcripts of the interviews with school principals are analysed by using “descriptive analysis” and “content analysis” techniques. Teachers' opinions on sustainable leadership behaviors of school principals do not differ according to gender, marital status, age, education level, seniority, seniority at school and graduated faculty. It has been determined that there is a good team (management), past success, high success expectation, and a strong corporate culture in schools where sustainable leadership behavior is exhibited. It was concluded that parent support is an important factor for sustainable leadership. Teachers' opinions that schools are learning organizations do not differ according to demographic variables. It has been determined that the activities carried out by school principals for the development of human resources, one of the sustainable leadership characteristics, encourage their schools to become learning organizations.

Keywords: sustainable leadership, learning school, school principal, classroom teachers.

Teşekkür

Doktora eğitim sürecine başladığım günden beri gerek bilgi birikimi ve deneyimiyle her daim yol gösteren, gerek insancıl tavırları ile her an motive eden ve bıkmadan usanmadan, sabırla ilgisini esirgemeyen, bir hocanın öğrencisine nasıl davranması gerektiğini kendisinden öğrendiğim danışmanım Prof. Dr. Murat Özdemir'e sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim. Kendisinin akademik çalışma sürecimde ve günlük hayatımda her hali ile örnek aldığı bir hoca olduğunu belirtmek isterim. Prof. Dr. Murat Özdemir'in öğrencisi olduğumu her zaman ve her yerde söylemek benim için bir gurur kaynağıdır. Tez araştırmamı hazırlarken hem farklı bakış açıları ile yolumu aydınlatan hem de değerli zamanlarını bana ayırıp bilimsel anlamda desteklerini her daim sunan Prof. Dr. Necati Cemaloğlu'na ve Doç. Dr. Gökhan Arastaman'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çok kıymetli hocam Prof. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu'na da değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi iletmek isterim. Doktora eğitimine başladığım andan itibaren emeklerini esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi EYP'deki tüm hocalarıma bilgi birikimlerini ve emeklerini paylaşarak doktora eğitimime verdikleri katkılardan dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Kendilerini tanımaktan çok mutlu olduğum Dr. Öğr. Üyesi Berna Yüner'e ve Dr. Öğr. Üyesi Yener Akman'a da kıymetli katkılarından ötürü teşekkürlerimi iletmek isterim. Araştırmamın şekillenmesinde değerli görüşleri ile ölçme araçlarımı oluşturmama katkı sunan hocalarıma ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca her an yanımda olan, kendi ayaklarım üzerinde durmayı öğreten sevgili annem ve babam olmasaydınız ne ben, ben olurum ne de bu gün buralarda olurum.

Bu çalışmanın ve doktora eğitimimin bütün zorluklarını birlikte sırladığım sevgili eşim Hakan Ertaş'a, doğduğu andan itibaren bir doktora öğrencisi anneye sahip olmanın zorluklarını yaşayan oğlum Barış Ertaş'a ve sevgili kızım Mügenaz Ertaş'a yanımda olduklarından dolayı sonsuz teşekkürler.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Sürdürülebilir Liderlik.....	10
Öğrenen Örgütler	35
İlgili Araştırmalar.....	54
Sürdürülebilir Liderlik ile İlgili Araştırmalar.....	54
Öğrenen Örgütler İle İlgili Araştırmalar	58
Bölüm 3 Yöntem.....	65
Araştırma Modeli	65
Araştırmanın Evreni, Örneklemi ve Çalışma Grubu.....	66
Veri Toplama Araçları.....	72
Veri Toplama Süreci.....	91
Verilerin Analizi.....	92
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	97

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
Sürdürülebilir Liderlik Davranışına Ait Nicel Bulgular	98
Sürdürülebilir Liderliğe Ait Nitel Bulgular	113
Öğrenen Örgüte Yönelik Bulgular ve Yorumlar	148
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	178
Kaynaklar	184
EK-A: Örnekleme Dâhil Edilmiş Okulların Sürdürülebilir Liderlik Ortalamaları..	210
EK- B: Ön Uygulama Ölçeği	212
EK- C: Veri Toplama Araçları	214
EK-D: Yönetici Görüşme Formu	218
EK-E: Öğrenen Organizasyonlar Anketi Kullanım İzni.....	219
EK-F Gönüllü Katılım Formu	220
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	221
EK-H : Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	222
EK-I: Etik Beyanı	224
EK- J: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	225
EK-K: Thesis/Dissertation Originality Report.....	226
EK-L Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	227

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Sayısı ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Yüzdeler.....	68
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	69
Tablo 3 Çalışma Grubu Sürdürülebilir Liderlik Puan Ortalamaları Yüksek Olan Okul Müdürleri.....	71
Tablo 4 Çalışma Grubu Sürdürülebilir Liderlik Ortalamaları Düşük Olan Okul Müdürleri.....	71
Tablo 5 Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği Puanlama Seçenek Sınırları ve Ağırlıklar.....	74
Tablo 6 Araştırmada Taslak Form Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	76
Tablo 7 OSLO'nun Taslak Formunda Açıklanan Varyans Miktarı Tablosu.....	78
Tablo 8 OSLO'nun Yeni Taslak Formunda Açıklanan Varyans Miktarı Tablosu...	80
Tablo 9 OSLO'nun Yeni Taslak Formuna Ait Maddelerin Faktörler Dağılımları ve Faktör Yükleri.....	82
Tablo 10 OSLO'ye ait Boyutlar ve Boyut Maddeleri.....	83
Tablo 11 OSLO'nun Güvenirlilik Sonuçları.....	85
Tablo 12 Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlilik Katsayısı Değerleri.....	86
Tablo 13 Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	87
Tablo 14 OSLO ve ÖOA Ölçeklerinden ve Boyutlarının Merkezi Eğilim Ölçü Puanları.....	93
Tablo 15 Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sayısal Sınırlar....	94
Tablo 16 Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının İnsan kaynağının Geliştirilmesi Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri.....	98
Tablo 17 Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Stratejik Dağıtım Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri.....	100
Tablo 18 Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Derin Öğrenme Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri.....	101

Tablo 19 <i>Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Çevresel-Sosyal Sorumluluk Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri</i>	102
Tablo 20 <i>Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 21 <i>Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 22 <i>OSLO Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	106
Tablo 23 <i>OSLO Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	107
Tablo 24 <i>OSLO Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 25 <i>OSLO Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 26 <i>Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Mezuniyet Alanına Göre t-Testi Sonuçları</i>	110
Tablo 27 <i>OSLO Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 28 <i>İnsan Kaynağının Geliştirilmesine Yönelik Yürütülen Faaliyetler</i>	114
Tablo 29 <i>Stratejik Dağıtıma Yönelik Yürütülen Faaliyetler</i>	118
Tablo 30 <i>Derin Öğrenmeye Yönelik Yürütülen Faaliyetler</i>	123
Tablo 31 <i>Çevresel Sosyal Sorumluluğa Yönelik Yürütülen Faaliyetler</i>	125
Tablo 32 <i>Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Kişisel Faktörler</i>	130
Tablo 33 <i>Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Örgütsel Faktörler</i>	133
Tablo 34 <i>Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Çevresel Faktörler</i>	135
Tablo 35 <i>Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Kişisel Faktörler</i>	137
Tablo 36 <i>Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Örgütsel Faktörler</i>	139
Tablo 37 <i>Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Çevresel Faktörler</i>	141
Tablo 38 <i>Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “İş Birliği” Teması</i>	143
Tablo 39 <i>Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Sorumluluk” Teması</i> ..	144
Tablo 40 <i>Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Problem Çözme” Teması</i>	145
Tablo 41 <i>Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “İnsan İlişkileri” Teması</i>	146

Tablo 42 Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Kişisel Beceri” Teması	147
Tablo 43 ÖOA'nin Kişisel ustalık Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri	149
Tablo 44 ÖOA'nin Zihni Modeller Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri	150
Tablo 45 ÖOA'nin Paylaşılan Vizyon Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri	151
Tablo 46 ÖOA'nin Sistem Düşüncesi Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri	152
Tablo 47 ÖOA'nin Takım Halinde Öğrenme Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri	154
Tablo 48 ÖOA'nin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	155
Tablo 49 ÖOA'nin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	157
Tablo 50 ÖOA'nin Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları	159
Tablo 51 ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	161
Tablo 52 ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	162
Tablo 53 ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	164
Tablo 54 Öğretmenlerin ÖOA Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi	165
Tablo 55 ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	167
Tablo 56 Kişisel Hâkimiyet Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler	169
Tablo 57 Zihni Modeller Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler	170
Tablo 58 Paylaşılan Vizyon Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler	170
Tablo 59 Sistem Düşüncesi Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler	172
Tablo 60 Takım Halinde Öğrenme Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler	173
Tablo 61 Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Sürdürülebilir Liderlik Arasındaki İlişki	174

Tablo 62 <i>Sürdürülebilir Liderlik Boyutlarının Öğrenen Örgüt Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları</i>	176
---	-----

Şekiller Dizini

Şekil 1. Sürdürülebilir Liderlik Faktörleri Modeli.....	28
Şekil 2. Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli	29
Şekil 3. Russel Reynolds Modeli	31
Şekil 4. OSLÖ yamaç birikinti grafiği	77
Şekil 5. OSLÖ yeni taslağı yamaç birikinti grafiği	79
Şekil 6. OSLÖ DFA Modeli 1	84
Şekil 7. OSLÖ DFA Modeli 2.....	88
Şekil 8. ÖOA DFA Modeli	89

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

%: Yüzde

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

akt.: aktaran

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: Varyans

LSD: Least Significant Differences

N: Kişi Sayısı

OSLÖ : Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

ÖOA: Öğrenen Organizasyonlar Anketi

p: Anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi

ss: Standart Sapma

t: hesaplanan t puanı

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

\bar{X} : Ortalama

β : Standardize edilmiş regresyon katsayısı

χ^2 : ki-kare

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, sayılıları, sınırlıkları ve tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Okullar günümüzde siyasi, ekonomik, politik, sosyolojik ve teknolojik olguların etkisi altında kalmaktadır. Öğretimin niteliği, öğrenci başarısı, öğrenci öğrenmesi, öğretmen verimliliği; kısaca okulu etkileyen her şey bu olgulardan ciddi bir biçimde etkilenmektedir. Okul yöneticileri bu koşulları değerlendirdikten sonra mevcut olan insan ve madde kaynaklarını etkili bir şekilde kullanırlarsa, okulların etkili ve verimli bir örgüt olmalarını sağlayabilirler. Bu sebeptir ki okul yöneticileri geleneksel bir yönetim anlayışını bir kenara bırakıp, liderliği benimserlerse ahlaki, öğretimsel, politik, yönetsel ve sosyal ihtiyaçlar arasındaki dengeyi kurabilirler (Greenfield, 1995). Knapp, Copland ve Talbert' e (2003) göre kendisinin ve başkalarının dikkatini sürekli öğrenme ve öğretmeye hedefleyen ve bunu da topluma açık bir şekilde odaklayan; öğrenci ya da öğretmenlerin öğrenmesini teşvik edebilecek ilişkiler kurarak ve dış gruplardan kaynakları güvence altına alan; bütün paydaşlarda liderliği farklı konumlardaki bireyler arasında dağıtan; öğrenci, personel ve sistem öğrenmesini birbirleriyle ve öğrenme hedefleriyle birleştiren bir liderlik sürecinde okullar başarılarını sürdürülebilir hale getirebilirler. Bu bağlamda hem eğitimsel amaçların başarılması ve öğrencilerin öğrenmeyi yaşam boyu devam eden bir süreç olarak içselleştirmesi hem de insan ve madde kaynaklarının örgütün ve diğer insanların yararına hizmet edecek bir şekilde kullanılmasını sağlamak adına yeni bir liderlik yaklaşımı olan "Sürdürülebilir liderlik" literatürde yer almaktadır.

"Sürdürülebilir liderlik" (sustainable leadership) örgüt içinde çeşitliliğin daha fazla önemsenmesiyle bir eğitim atmosferi oluşturulmasını ve toplum içinde her türlü düşüncenin değerli görülerek fikirlerin paylaşılmasını, yayılmasını ve öğrenilmesini sağlama sürecidir (Hargreaves ve Fink, 2003a). Sürdürülebilir liderlik, bir örgütün en sonda ulaşmak istediği nokta olarak ifade edilmiştir. Aynı zamanda liderlerin doğru nedenlerle gösterdiği davranışlar neticesinde hem paydaşlarına hem de topluma ait değerler örgüt içinde desteklenir (McCann ve

Sweet, 2014). Sürdürülebilir liderlik, sürekli öğrenme düşüncesi ile sürekli öğrenmeyi koruyarak, öğrenmenin devamlılığını sağlamayı vurgulamaktadır. Liderden lidere aktarılır ve yayılır. Sosyal adalet konularını dikkate alır, insan ve madde kaynaklarının tahrip edilmesinden ziyade geliştirilmesi için çaba harcar. Çevresel çeşitliliğe önem verir ve son olarak çevreye zarar vermeden aktif olarak çevresel bağlılığı geliştirir, çevreyi gelecek nesile aktarmayı hedefler (Hargreaves ve Fink, 2003a).

Sürdürülebilirlik farklı disiplinlerde farklı anlamlandırılır. Ekolojik bir bağlamda, sürdürülebilirlik, ekosistemin çevresel süreçleri, işlevleri, biyoçeşitliliği ve üretkenliği geleceğe taşıyabilmesi olarak tanımlanır. Sosyal bir bağlamda, sürdürülebilirlik, bu günün gereksinimlerini, gelecek kuşakların ihtiyaç duyacakları kaynakları tahrip etmeden karşılamayı ifade eder. Ekonomik bir bağlamda ele alındığında, yenilenebilir kaynakların kullanımına teşvik edebilen ve faaliyetlerinin çevresel etkilerinin sorumluluğunu alan örgüt sürdürülebilirdir (Schwalb, 2011).

Eğitimde sürdürülebilir liderlik ise öğrenme ile başlar. Öğrenme yaşam boyu devam ederek, her bireyin içsel motivasyonu sağlanır. Öğrenme süreci öğrencilerin yaşları ve rollerine bakılmaksızın, her öğrencinin ihtiyaçlarına odaklanarak gerçekleşmektedir (Stoll, Fink, ve Earl, 2003). Hargreaves ve Fink (2006) “sürdürülebilirlik alanında liderliğin nihai hedefinin, bilgi paylaşım okulları, güven inşa eden toplumlar ve profesyonel öğrenim toplulukları yaratmak olduğunu” ifade etmiştir.

Sürdürülebilir liderlik, uyum, işbirliği ve varoluşlardan öğrenmeye inanmaya dayalı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenme sürecini olumsuz etkileyecek tüm faktörlerin önlemi alınır. Ayrıca, hem öğretmenler hem de öğrenciler için uygulanabilir bir araştırma ortamı sağlanır. Süreç boyunca öğrenci öğrenmesinin etkililiğini sağlamak adına farklı yöntemlerin uygulanması desteklenir. Bireylerin kariyer gelişimlerini sağlamak için erken yaşlardaki yeteneklerini ortaya çıkarma gerekliliğini sunar. Dolayısıyla sürdürülebilir liderlik, bireylerin yeteneklerini erken yaşta açığa çıkarmaya ve kariyerlerini geliştirmeye destek olma sürecine katkıda bulunan bir liderlik yaklaşımıdır (Hargreaves ve Fink, 2006).

Okuldaki herkesin öğrenme yolculuklarında başarılı olacağına dair tutkulu bir inanç üzerine kurulmuş olan sürdürülebilir liderlik sürecinde, başarı hem sürdürülebilir hem de herkes tarafından erişilebilirdir. Okulun uzun vadede başarısı ve gelişimi desteklenir (Davies, 2007). Dolayısıyla sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğrenme arasında güçlü bir bağ vardır. Eğitim yöneticilerinin sürdürülebilir lider davranışlarını göstermeleri ve okulları öğrenen örgütler olarak yaratmaları günümüz dünyasının şartlarına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için önemli ve gereklidir.

Braham (1998) öğrenme hızlarının yüksek olduğu ve kolaylıkla öğrenebilen birey ve örgütlerin gelecekte başarılı olacaklarını, günümüzdeki bilgi ve tecrübelerin ilerleyen zamanlarda önemini yitireceğini ifade etmektedir. Örgüt üyelerinin fikir paylaşımlarında bulunması ve farklı görüşlerin bilinmesi öğrenen örgütler oluşturulması açısından oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Collinson ve Cook, 2016). Okullarda öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olması ve yeniliğin ve değişimin gerçekleşmesi için iletişim ve tartışmanın gerçekleştiği işbirlikçi yapılara, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin gerçekleşeceği ortamlara ihtiyaç vardır (Kruse, 2003).

Öğrenen örgüte ilişkin literatür incelendiğinde gerek ulusal gerek uluslararası çalışmalar genellikle işletme sektörlerine yöneliktir. Oysa eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olmaları günümüz okullarında başarının sürekliliğinin sağlanması için önemlidir. Okulların başarılı örgütsel uygulamaları benimsemesi örgütün devamlılığı için önem arz eder ancak örgütsel kültürlerinde kendi öğrenme ve dönüşüm yollarının da geliştirilmesi ile örgütün kendi öğrenme süreçlerinin anlaşılması gereklidir (Enomoto, 1994). Okulların öğrenen örgüt olma amacı okul örgütünü ve paydaşlarını sürekli olarak yenilemektir. Okul örgütünde çalışanların kendilerinin ve öğrencilerin hayat boyu öğrenmeyi hedef olarak göstermeleri gibi öğrenen okul olma da okulun sürekli hedefi olmalıdır.

Günümüzde zorunlu eğitimin temel kademesi olan ilkokulların, esnek ve sürekli öğrenmeye elverişli bir yapıya sahip olmasının gerektiği düşünülebilir. Bu yapıdaki okullarda bireylerin hayat felsefesi ve temel ihtiyacının sürekli öğrenme üzerine olması, okulların öğrenen örgüt olmasını gerektirir. Okullar öğrenen örgütler olma gayreti içinde olduklarında en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler de öğrenen takımlar ve bireyler haline dönüşebilirler. Ancak bu

koşullarda geleceğin yetişkinleri olan öğrencilerinin algılarını ve anlayışlarını değiştirerek, onları öğrenen bireyler halinde yaşama hazırlayabilirler.

İleri teknoloji, iletişim ağları ve bilgi toplumu, geçmişteki liderlik anlayışını bir kenara bırakarak yeni liderlik yaklaşımlarının oluşmasını beraberinde getirmiştir (Şişman, 2002). Lider vizyon oluşturma çabalarında önder olsa da izleyenlerinin kendisine boyun eğmelerini bekleyemez. Sürdürülebilir liderlik, geniş bir bakış açısı geliştirme ve vizyona ulaşma çabasında paydaşları da dikkate alan bir liderlik yaklaşımı olarak görülmektedir. Sürdürülebilir liderlik sürecinde öğrenme, liderin ve izleyenlerin hep birlikte gerçekleştirdikleri bir faaliyettir. Sürekli öğrenmenin, örgütün sürdürülebilirliğinin sağlanması için gerekli olan ilkelerden biri olduğu göz önüne alındığında sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgütler arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi ortaya koymak çalışmanın önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Sürdürülebilir liderlikte sürekli öğrenme ilkesi öğrenen örgütün sürdürülebilirliğinin gerçekleşmesini sağlamak için önemli bir kriter olarak düşünülebilir. Bu yüzden sürdürülebilir liderliği okullarında uygulayabilen müdürler okullarını öğrenen bir örgüt olarak oluşturabilirler.

Sanayi sonrası çağda Senge (2014) eğitim için, her yaştan her yerde farklı liderlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Değişimin başarılı olarak yürütülebilmesi liderlerin çok yönlü becerilere sahip olmasına bağlıdır. Bu yüzden okulların öğrenen örgütler olabilmesi okul yöneticilerinin yeni liderlik rolleri üstlenmesi ile gerçekleşebilir. Sürdürülebilir liderlerin nihai amaçlarından bir tanesi öğrenen toplumlar yetiştirmek olduğu düşüncesinden hareketle yola çıkıldığında öğrenen örgütlerin de öğrenen toplumlar oluşturma düşüncesi bağdaşmaktadır.

Literatür incelendiğinde sürdürülebilir liderlik oldukça yeni bir kavramdır. Sürdürülebilir liderliğin tanımının yapıldığı ve sürdürülebilir liderlik modelleri geliştiren çalışmalar mevcuttur (Crew, 2010; Galpin ve Whittington, 2012; Hagreaves ve Fink, 2003, McCann ve Holt, 2010a, b; Lambert, 2011). Finans sektöründe McCann ve Sweet (2013) sürdürülebilir liderlik ve etik liderlik üzerine çalışmıştır. Cosby'nin (2014) çalışması insan kaynakları geliştirme ile ilgili iken, Wang, Wart ve Lebedo'nun (2014), yapmış olduğu çalışmada yerel yöneticilerin sürdürülebilir liderlik faaliyetleri incelenmiştir. Šimanskienė ve Zuperkiene (2014) ise yürüttüğü çalışmada sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir olmayan liderlik

arasındaki fark incelenmiştir. Ayrıca Yangil'in (2016), çalışması sürdürülebilir liderlikle ilgili ulusal ve uluslararası literatürde mevcut olan çalışmalar üzerinedir. Literatürde sürdürülebilir liderlik etiğinin anlatıldığı çalışmalar da mevcuttur (Middlebrooks, Miltenberger, Tweedy, Newman ve Follman, 2009; Svensson ve Wood, 2007).

Sürdürülebilir okul liderliği üzerine yapılan çalışmalar ise görece daha azdır. Lambert (2012), çalışmasında İngiltere'de kolejlerde deneysel olarak sürdürülebilir liderliği araştırmıştır. Cook' un (2014) çalışması, sürdürülebilir okul liderliğinin önemi üzerine, Yollu (2017) ve Çayak ve Çetin'nin (2018) çalışması ise okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeylerini belirlemek üzerinedir.

Literatür incelendiğinde öğrenen örgütler ile çalışmalar araştırmacıların ilgisini oldukça çektiği görülmüştür. Öğrenen örgütleri işletme ve diğer kamu kurumları düzeyinde inceleyen çalışmalara oldukça sık rastlanmıştır (Alipour ve Karimi, 2011; Atak, 2009; Aybar, 2011; Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2007; Boztepe, 2007; Dixon, 1999; Evans, 1998; Garvin, 1993; Kerman, Freundlich, Lee, ve Brenner, 2012; Kim, 1993; Lyle, 2012; Marsick, ve Watkins, 2003; Nevis, DiBella, Nielsen, Lundvall ve Gould,1995; O'Neil,1995; Örtenblad, 2004; Pedlar, Burgoyne ve Boydell, 1989; Pekel, 2007; Shin, Picken, ve Dess, 2017; Şahinkesen, 2010; Yıldız, 2011). Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına yönelik ve okulların öğrenen örgüt olmaları ile ilgili çalışmalar da mevcuttur (Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Bilir ve Arslan, 2016; Coppieters, 2005; Eğmir, 2012; Ensari,1998; Erdem ve Uçar, 2013; Ergani, 2006, Keefe ve Howard,1997; Lashway, 1998; Leithwood, Leonard ve Sharratt, 1998). Literatür incelemelerinde sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi eğitim örgütleri bağlamında inceleyen araştırmalara ise araştırmacının ulaşabildiği kadarıyla rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının ve sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Çalışmanın diğer bir amacı ise okul müdürlerinin görüşlerine göre sürdürülebilir liderliği ve öğrenen örgütü destekleyen ve engelleyen yönlerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Sürdürülebilir liderlikle ilgili çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında sınırlı sayıdadır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de sürdürülebilir liderliğe yönelik alanda bir boşluğun olması yanı sıra, yerli ve yabancı literatürde de sürdürülebilir liderlik ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışmalara araştırmacının ulaştığı kadarıyla rastlanmamıştır. Bu kapsamda eğitim yönetimi özelinde yapılan bu çalışma ile alandaki boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşüne göre konu alan bu çalışmanın liderlik ile ilgilenen araştırmacılara da yol göstereceği, araştırmacıları yeni araştırmalar yapmaya teşvik edeceği beklenmektedir. Çalışma sürdürülebilir liderlik ile ilgili ilişkilendirilmemiş kavramların ortaya çıkarılarak yeni bulgular keşfedilmesine bir zemin hazırlayabilir. Araştırma yeni yapılacak araştırmalarda yeni ölçeklerin geliştirilmesine ve ilişkilendirilmemiş kavramların ortaya çıkarılarak araştırılmasına bir temel oluşturabilir.

Milli eğitimin temel taşı olan okulların esnek ve değişime ayak uyduran lider özelliklerine sahip olan yöneticiler tarafından yönetilmeleri beklenmektedir. Okulların paydaşlarından olan yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin kuvvetli olması da okulların arzu edilen başarıyı yakalamaları ve bunu sürdürebilmeleri açısından önem taşır. Lider bir okul yöneticisi, okulun amaçları ile öğretmenlerin ve örgütte çalışan her bir bireyin bireysel özelliklerini bağdaştırabilir. Yöneticilerin günümüz ve geleceğin okullarında başarıyı yakalayabilmeleri, olumsuzlukları fırsata dönüştürebilme yeteneğine sahip olmalarına, değişim ve gelişimleri takip etmelerine, öğrencileri de karar aşamalarına dahil etmeleri ve vizyon sahibi olabilmeleriyle sağlanabilir. Okullarda sürdürebilir başarıyı sağlamak da okulların öğrenen örgüt olmaları açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu sebeple, bu araştırmada, eğitim-öğretim yönetim süreçlerinin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin üzerinde araştırma yapılması düşünülmüştür. Bu araştırmada, ortaya çıkacak bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması adına elde edilen bilgiler diğer yöneticilere ve ayrıca onların sürdürülebilir liderlik davranışlarının öğrenen örgütler üzerindeki etkilerini belirlemeye ışık tutacaktır.

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve öğrenen örgütler arasında belirlenecek bir ilişkinin literatüre yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülürken, uygulayıcıları etkileyeceği öngörülebilmektedir. Uygulayıcılar sürdürülebilir liderlik unsuruna daha fazla önem vererek okulların öğrenen örgüt olarak yapılanmasına katkıda bulunabilirler. Öğrenen örgütler sürdürülebilir liderliğin bir çıktısı olarak algılanırsa, okul yöneticileri öğrenmenin önemi üzerinde daha fazla durarak okullarının öğrenen örgüt olarak oluşma çabasını daha istekli bir biçimde gerçekleştirme eğiliminde olabilirler.

Sürdürülebilir liderliği ve öğrenen örgütü destekleyen ve engelleyen faktörler belirlendiğinde, okul yöneticileri sürdürülebilir lider olmak ve okulu öğrenen bir örgüt olarak oluşturmak için gereken önlemleri alabilirler. Böylece okul yöneticileri sürdürülebilir liderlik davranışlarını geliştirebilir, okullarını öğrenen bir okul olarak yeniden yapılandırabilirler. Dolayısıyla okul müdürleri okullarındaki paydaşların güçlü yönlerini geliştiren ve destekleyen, kaynakların etkili ve verimli kullanımını sağlayan sürdürülebilir lider olarak öğrenci başarısının kalıcılığını sağlayabilir, okulunun öğrenen bir okul olmasını gerçekleştirebilir.

Araştırma Problemi

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır.

1. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

2. Müdürlerin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğe ilişkin deneyimleri nasıldır?

4. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve boyutlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

5. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı fark göstermekte midir?

6. Sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasında bir ilişki var mıdır?

7. İlkokullarda sürdürülebilir liderlik öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

8. Okul müdürlerinin öğrenen örgüte ilişkin deneyimleri nasıldır?

Sayıtlılar

Bu araştırma; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için veri toplama araçlarının geçerli ve yeterli olduğu, araştırmada yer alan katılımcıların veri toplama araçlarına doğru, samimi ve yansız görüşler bildirdikleri varsayımlarını taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde bulunan ve örnekleme dâhil edilen on dört ilçede (Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çandır, Çayıralan, Çekerek, Saraykent, Sarıkaya, Kadışehri, Sorgun, Şefaati, Yenifakılı, Yerköy ve Merkez) kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütler hakkındaki görüşleri ile ve örneklem kapsamına dâhil olan öğretmenlerden sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış ve düşük puan almış 20 okul müdürünün görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sürdürülebilir liderlik: Sürekli öğrenmeyi sağlama ve koruma, sosyal adalet üzerinde düşünme, insan ve madde kaynaklarını gelecek kuşaklara aktarmak için tahrip etmekten ziyade geliştirme süreci.

Öğrenen örgüt: Öğrenme ve gelişmeyi merkeze alan örgüt. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların öğrenme ve gelişmeyi merkeze almalarını ifade etmektedir.

İlkokul: Yozgat ilindeki Milli Eğitim bakanlığına bağlı temel zorunlu eğitime dayalı 4 yıl öğretim veren kurumdur.

Okul yöneticisi: Yozgat ilindeki Milli Eğitim bakanlığına bağlı temel zorunlu eğitime dayalı 4 yıl öğretim veren kurumlardaki okul müdürleridir.

Sınıf öğretmeni: Yozgat ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal olarak “sürdürülebilir liderlik” ve “öğrenen örgütler” konuları yer almaktadır. Konularla ilgili kavramlar, kavramların alt boyutları, modelleri ve okullardaki kullanımları açıklanmıştır. Son olarak konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında hazırlanmış olan araştırmalar sunulmuştur.

Sürdürülebilir Liderlik

Sürdürülebilir liderliği konu edinmiş ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Sürdürülebilir liderlik kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Kavramın daha iyi anlaşılması için diğer liderlik yaklaşımlarına da çalışmada yer verilmiştir.

Liderlik. Literatürde liderlik kavramı ile ilgili çok fazla çalışma mevcuttur. Yukl (2010) liderliğin, “örgütsel amaçlara ya da bireylerin belirlenmiş bir başarıya erişmelerinde, diğer grup üyelerinin etkilendiği süreç” olduğunu ifade etmiştir. Bu tanımda üç önemli boyut dikkat çekmektedir. Liderlik, etkilemeyi içinde barındırır. Liderlikte amaca ulaşmak önemlidir. Liderlik, izleyen birilerinin varlığını gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Liderlikle ilgili genel tanımlara bakıldığında; liderliğin özünde belirli bir amacı gerçekleştirme düşüncesinin varlığı yer alır. Örgütü ve izleyenleri kapsama, gücü kullanabilme, etkileyebilme, rehberlik etme ve motive edebilme gibi süreçleri içine alır. Ayrıca yönetsel olarak da geniş bir kavramı kapsar (Cemaloğlu, 2013). Liderlik sürecinde örgüt için sadece vizyon oluşturulmaz. Aynı zamanda vizyon düzenlenir ve lider bu süreçte çalışanlarını etkiler (Redman ve Wilkinson, 2006).

Liderlik, diğerlerini kendi öz ilgilerinden uzaklaştırmaya ve grubun hedeflerini herkesin kendi hedefi gibi benimsemeye aracı olmaktır. Örgütün ulaşmaya amaçladıklarını paydaşların kendi amaçları gibi görmelerini sağlamaktır. Liderlik, bireyleri kişisel ilgilerinden uzaklaştırmaya ve bir grubun iyiliği için önemli olan genel bir amaç etrafında toplamaya ikna etmektir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Örgütlerin hedefleri, yöneticilerin liderlik rollerini gerçekleştirebilme düzeylerinden her bakımdan etkilenir. Örgütler varlıklarını belli amaçları gerçekleştirebildikleri sürece devam ettirirler (Aydın, 2007).

Geleneksel liderlik yaklaşımları. Bu başlık altında liderliğin daha iyi anlaşılması için kavramın tarihsel sürecine bakılarak “özellikler yaklaşımı”, “davranışsal yaklaşım” ve “durumsal yaklaşım” a kısaca değinilmiştir.

Özellikler yaklaşımı. Liderlik kavramının açıklanması için ilk tartışılan yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre liderlik sürecinin etkililiğini belirleyen en önemli etmen liderde var olan özelliklerdir. Bir başka ifade ile eğer lider bir grubu yönetiyorsa bu yaklaşıma göre bu kişinin sahip olduğu özellikler o grubu yönetmesinin nedenidir (Koçel, 2005). Özellik yaklaşımını benimseyenlerden Bryman'a (1986) göre birey hangi düzeyde eğitim alırsa alsın doğuştan liderlik özellikleri taşıyorsa lider olamaz. Özellik teorisinin liderlik sürecini yeterli açıklayamaması üzerine teorisyenler dikkatlerini liderliğe konu olan örgütlerde yapıya ve işleyişe yöneltmişlerdir. Liderlerin sahip oldukları özellikler yerine liderlerin nasıl davrandığını incelemeye başlamışlardır. Böylece “davranışsal yaklaşımlar” ortaya çıkmıştır (Koçel, 2005).

Davranışsal yaklaşım. Davranışsal yaklaşımda, liderin “özelliklerinden” çok, etkili liderlerin “ne yaptığı ve nasıl davrandıklarına” odaklanılmıştır. Davranışsal yaklaşım kuramcıları örgütlerde hedefe ulaşmayı sağlayan liderlik davranışlarının neler olduğunu tartışmışlardır. Davranışsal yaklaşımlar başlığı altında “Iowa üniversitesi çalışmaları”, “Michigan üniversitesi çalışmaları”, “Blake ve Mouton”ın liderlik matriksi”, “Douglas McGregor’un X ve Y Kuramı”, “Tannenbaum ve Schmidt liderlik–stil sürekliliği” gibi modeller bulunmaktadır (Koçel, 2005).

Durumsal yaklaşımlar. Farklı ortamlarda liderin aynı özellikleri ve davranışları göstermeyeceği düşüncesiyle ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Dolayısıyla her ortamda ve durumda mutlaka etkili olacak bir liderlik davranışı söz konusu değildir. Durumsallık yaklaşımı kapsamında ele alınan liderlik yaklaşımları arasında; “Amaç-yol modeli”, “Vroom–Yetton’un normatif durumsallık kuramı”, “Hersey ve Blanchard’ın durumsal liderlik kuramı”, “Fiedler’in etkili liderlik modeli” ve “Reddin’in 3-D kuramı” bulunmaktadır (Koçel, 2005).

Liderlik kavramına ilişkin yeni yaklaşımlar. Geçmişte liderlikle ilgili araştırmalara bakıldığında liderliğin ahlaki ve kültürel rollerinin daha geri planda tutulduğu görülmüştür. Ancak yeni liderlik yaklaşımları zamanla farklılaşarak bu rolleri öne çıkarmıştır (Şişman, 2000). Bu başlık altında “dağıtımçı liderlik”, “etik liderlik”, “dönüşümcü liderlik”, “öğrenen liderlik”, “öğretimsel liderlik”, “vizyoner liderlik”, “ruhsal liderlik”, “karizmatik liderlik”, “kültürel liderlik”, “kuantum liderlik”, “işlemci liderlik”, “otantik liderlik” ve “sosyal adalet liderliği” yaklaşımlarına değinilmiştir.

Dağıtımçı liderlik. Dağıtımçı liderlikle ilgili literatürde ilk çalışma Gibb’in (1954) çalışmasıdır. Gibb’in (1954) çalışmasında liderlik bir grup niteliğinde tek elden ve dağıtılmış olarak farklı bir biçimlerde ortaya çıkabilir. Dağıtımçı liderlik öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin karar alma süreci içerisinde yer aldıkları katılımcı veya işbirliğine dayalı bir liderlik tarzıdır (Heck ve Hallenger, 2009). Son zamanlarda okulların yönetimi ile ilgili olarak katılımcı bir yönetim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır (Smylie, Lazarus, ve Brownlee, 1996). Dağıtımçı liderlik demokratik, paylaşımcı, takım liderliği gibi liderlik türleri ile aynı kavramlar gibi kullanılmasına karşın oldukça farklı bir liderlik türüdür. Bir dağıtımçı lider paylaşımcı olmayabilir, demokratik olduğu kadar otokratik de olabilir (Spillane, 2005). Özdemir’e (2012) göre dağıtımçı liderlik paradigması artık liderin kahraman gibi görüldüğü tek adam kavramından, örgütün paydaşlarına doğru yayılmış bir liderlik anlayışına geçmiştir.

Etik liderlik. “Örgütün amaçlarını, vizyonunu ve değerlerini etik bir anlayış içinde somutlaştırmaktır” (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012) diye tanımlanan etik liderlik için Greenfield (1991) okullarda, etik ilkeleri önemseyen liderler, karar aşamasında doğru işleri yapmakla ilgilenmekte olduğunu ifade etmektedir. Liderlerin etik ilkeleri benimsemesi ve içselleştirmesi gerekir. Etik liderler, iş görenlerin etik davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir hareket olarak düşünürler. Etik davranışlar etik kurumlar meydana getirir (Çelik, 2003). Lideri etik yapan en önemli özellikler, iş görenlere duyduğu güven ile çalışanlarına moral vermek ve sözünü tutmaktır (Pipkin, 2000; Akt., Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Bu nedenle etik liderliğin etkili olabilmesi için örgütte etik değerlerin kurumsallaşması ve etik kültürünün oluşması gerekir (Özden, 2013).

Dönüşümcü liderlik. Dönüşümcü liderlik bir değişim ve dönüşüm sürecidir. Kavramın öncülerinden olan Burns (1978) bu liderlik türünde amaçları gerçekleştirmek için insanların motive edildiğini ve takipçilerin ihtiyaçları ile liderliğin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmektedir. Bu düşünce dönüşümcü liderliğin güçten çok farklı bir etkileme sürecini ifade eder. Aynı zamanda lider ve izleyenleri oldukça yüksek düzeyde güdülenmiş olarak ahlaki faaliyetler gerçekleştirir.

Aydın'a (2007) göre dönüşümcü liderlik hem lider hem de izleyenlerin dönüşümlerini ortak kılar ve izleyenleri liderlik becerilerini göstermelerine olanak sağlarken, liderlere de daha üst bir liderlik yeteneği kazandırır. Dönüşümcü liderlikte temel düşünce örgüt çalışanlarını örgütün amaçlarını gerçekleştirmeleri için güdülemek ve saygı ve güvene dayalı bir iş ortamı oluşturmaktır (Yukl, 1989; Akt: Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Dönüşümcü liderler, izleyenleri; (i) yaptıkları işin sonuçlarının önemi hakkında daha bilinçli olmalarını sağlamada, (ii) örgütün amaçlarının kendi çıkarlarından daha önemli olduğuna ikna etmede, (iii) onların üst düzey ihtiyaçlarını harekete geçirmede motive eder veya dönüştürürler (Yukl, 2010). Dönüşümcü liderlik karşılıklı özendirici, harekete geçirici, güdüleyici ve yükseltici, yüksek düzeyli gereksinimleri karşılayıcı özellikleri ile dönüşümü gerçekleştirmektedir. Daha üst düzeyde düşünülen bu beceriler ahlaki liderliğin oluşmasında önemli bir rol oynar (Harms ve Crede 2010; Akt: Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Jung ve Jammarino, 2001; Smith, Montagno ve Kuzmenko, 2004.).

Vizyoner liderlik. Vizyonun eyleme dönük olması, insanları arzu edilen geleceğe doğru etkinlikte bulunmaya yönlendirir. Vizyoner liderlik, örgütün geleceği ile ilgili bir vizyon oluştururken, uzun vadede çalışanların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak ve evrensel değişiklikleri fark edebilmeye dayalı bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilir (Snyder, 2002; Akt., Çelik, 2003). Vizyoner lider ise geleceğe farklı bakış açısı geliştirerek, yeniliklere açık olan liderdir (Durukan, 2006).

Vizyoner liderlikte üç önemli unsur vardır. (i) yolu görmek: çok karmaşık olan yollar arasında amacın hedefe ulaşması için en uygun yolu görebilmeyi içerir. (ii) yolda yürümek: yürüdüğü yolda ısrarla devam eden liderdir. (iii) yol olmak: takipçiler vizyoner liderin izinde yürümeye çalışırlar. Vizyoner lider takipçilerini amaçlara ulaştırmak için bir köprü görevi görür (Özden, 2013). Vizyoner lider,

geçmişten ders almalı; ama geçmişe takılıp kalmamalıdır. Çünkü vizyon hep geleceğe dönüktür (Boal ve Hooijberg, 2001).

Öğrenen liderlik. Öğrenen örgüt kavramı Senge (2018) tarafından ortaya atılmış ve “beşinci disiplin” kitabıyla önem kazanmıştır. Öğrenen örgütün temel ilkesi, bütün iş görenlerin değişimini benimsemesidir. Bireylerin gerçekten istedikleri ve hedefledikleri sonuçlara ulaşmak için yeteneklerini sürekli olarak geliştirdikleri, insanların devamlı birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2018). Öğrenen örgüt bilgiyi üretme konusunda yüksek beceriye sahip olan örgüttür. Öğrenen örgütler, çok güçlü ortaklaşa öğrenme kabiliyetine sahip devamlı olarak bilgiyi alan, yöneten ve ortak başarı için bilgiden faydalanan örgütlerdir (Johnson, 2002).

Öğrenen örgütlerde liderlik yapmak bürokratik örgütlere göre oldukça farklıdır. Bürokratik örgütlerde hiyerarşik gücün kullanılması ön plandadır. Yönetime neyin yanlış olduğunu söylemek mümkün değildir. Hiyerarşik yönetim yapılarının geçerli olduğu örgütlerde yönetim iş görenlerin sorun çözme yeteneğini geliştirmek yerine, sorunların çözümünde tek gücün üst yönetim olduğu görüşü astlara zorla kabul ettirilir. Öğrenen örgütlerde herkesin sorun çözme yeteneği geliştirilir ve herkes kendi aklını yönetmek zorundadır. Öğrenen örgütlerde herkes kendi aklını yönettiği için lider öğrenen örgütün ortak aklını kullanmak için çaba harcar (Senge, 2018).

Öğretimsel liderlik. Öğretimsel liderlik; kurumun içindeki eylemlere odaklanır, eğitim kurumlarında misyonu açık olarak ifade edilmiş amaçlarını somut bir biçimde gerçekleştirmeye çalışır (Bennett ve Anderson, 2003). Hallinger ve Heck (1997) liderlik ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmaları incelemiş ve bu etkileri üç özellikle açıklamışlardır. İlki “doğrudan etkiler” liderlerin yaptıkları okul çıktılarına etkiler. İkincisi “aracılı etkiler” müdürlerin yaptığı davranışlar diğer değişkenler aracılığıyla başka sonuçlara neden olur. Diğer de “karşılıklı etkiler” müdürün öğretmenleri etkilediği ve öğretmenlerin müdürü etkilediği ve bu süreçlerle sonuçların etkilenmesidir. Liderlik uygulamaları okulların arzu ettiği sonuçlara katkıda bulunur, ancak katkıya daima diğer insanlar, olaylar ve öğretmen bağlılığı, öğretim uygulamaları veya okul kültürü gibi örgütsel faktörler de aracılık eder. Bu durumlar öğretimsel liderliğe işaret etmektedir. Artık okul liderlerinin öğretme ve öğrenme hakkında yüksek düzeyde bilgi ve anlayış

geliştirmeleri ve sürdürmeleri zorunluluğu söz konusudur. Liderlerin mesleki öğrenimi ve gelişimi üzerindeki etkilerinin derin olduğu vurgusu yapılmaktadır (Southworth, 2002).

Karizmatik liderlik. Bass'a (1985) göre karizma örgütteki gerçek, hakiki bir liderden, sıradan yöneticiyi farklı kılan bir özelliktir. Lider takipçilerinin ilgisini üzerine toplar, takipçiler lidere özenir ve onunla özdeşleşir. Böylelikle lider taklit edilen kişi haline gelir. Karizmatik liderler; motive eden ve güven veren, saygı duyulan, yol gösteren, geleceğe doğru olumlu düşünmeye özendiren, takipçilerin hayatlarında önemi olan durumları görmelerine yardımcı olan, misyon duygusunu aşıl原因 ve takipçilerinin motivasyonlarını artıracak davranışlar gösteren liderlerdir (Oktay ve Gül, 2003).

Karizmatik lider, kişiliğinde bulunan çalışanları etkileme yeteneği ve büyüü ile kabul edilmesi zor durumları yasal temel çerçevesinde kabul ettirir. Bu durum yasal olarak ihtiyacın karşılanması ile liderliğin büyüü ile gizlenmesi olarak düşünülebilir. Bu lider, sistemin devam etmesi için çözümleri bulur ve farklı çatışmaların çelişkilerin çözümlenebilmesi için bir arabulucu görev üstlenmiş olur (Cipriani, 1987).

İşlemci liderlik. İşlemci liderlikte liderle, takipçileri arasında karşılıklı bir değişim, takas işlemi söz konusudur ve bu değişim üç boyuttan oluşur. Bu boyutlar şu şekildedir (Evers ve Lakomski, 1996):

1. Koşullu ödül: Lider iş görenler için görev ve hedefleri belirler. İş görenler hedeflere ulaşıldığında alacakları ödül hakkında bilgi sahibi olurlar. Çalışan gösterdiği performans neticesinde alacağı ödülün farkındadır ve ödülün değeri karşısında kendini motive eder.
2. İstisnalarla yönetim: Lider iş göreni takip eder, hatasında araya girer. Lider hedefin dışına çıkmaya engel olur, sorunlu durumları ortaya çıkarır ve gerekli düzenlemeleri yapar. Lider görev olarak kontrol ve düzeltmeyi benimsemiştir.
3. Müdahale etmeme: Lider astlara müdahale etmez ve kendi hallerine bırakır. Karar vermemeyi tercih eder ve sorumluluklarını yerine getirmez.

Bass'ın, işlemci liderlik teorisinde önemle belirttiği noktalar vardır; Bu teoride takipçilere; örgütte lideri izleme, karşılıklı etkileşim, lideri gerçekten anlama ve dahası lideri etkileme görevi üstlendiğini öne sürmüştür (Çatır, 2009). Bundan yola çıkarak işlemci liderin yönetsel alanlarda başarı gösterdiği ifade edilebilir. Liderler, verimliliği arttırmak için yenilikler yaparlar. Yeniliklerin işleme konması

konusunda çok katı bir yaklaşım içinde olurlar ve kolay kolay bu yaklaşımlarından vazgeçmezler (Bass ve Avolio, 1995).

Otantik liderlik. Otantik kavramı, eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan, orijinal anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2020). Harter (2002), otantiklik kavramını; duygu, düşünce, inanç, tecrübe, algı ve tercihi kişilerin kişiliği ile çelişmeden ve bunu kısıtlamadan açıklaması olarak tanımlar. Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May (2004) otantik liderlik kavramını yüksek morale sahip, esnek, olumlu düşünen, gelecekte umutlu, güven veren engellerin ve fırsatların farkında olan, başkalarını anlayabilen, dürüstlükleri ile tanınan, saygı duyulan ve derin düşünce zenginliğe sahip lider olarak tanımlamıştır.

Shamira ve Eilamb (2005), otantik liderin özelliklerini dört başlık altında incelemiştir. Bunlar:

1. Lider kimseyi taklit etmez, diğerlerinin beklentilerine göre hareket etmez.
2. Bireysel isteklerin ötesinde başkalarının bireysel amaçlarını bilir ve onları güdüler.
3. Liderler orijinal görüş ve düşünce yapısına sahiptirler ve yeni projeler üretirler.
4. Kişisel inanç ve değerler otantik liderin davranışlarını belirler.

Avolio ve Gardner'e (2005) göre otantik liderlik bileşenleri sekiz başlık altında toplanır. Bunlar: "Pozitif psikolojik sermaye, pozitif ahlaki bakış, liderin öz farkındalığı, liderin özdüzenlemesi, liderin davranışları, liderin izleyenlerinin öz farkındalığı, izleyenlerin gelişimi, örgütsel kaynaklar ve istikrarlı yönetim" olarak belirlenmiştir.

Ruhsal liderlik. Ruhsal liderlik ihtiyaç sonrasında ortaya çıkan yaklaşımlardandır. Baloğlu ve Karadağ'a (2008) göre, ruhsallık kavramının ortaya çıkış sebebi, çalışanların işlerinde meydana gelen mekanikleşmedir. Çalışma yaşantılarında oluşan yoğun stres ve internetin kullanımının çok yoğunlaşması, çalışma ortamlarında bireylerin mekanikleşmesine neden olmuştur. Aynı zamanda hızlı tüketim, hızlı bir şekilde bilgiye ulaşım kolaylığı, insanların yalnızlık hissetmeleri ve toplumdan izole olma ve uzaklaşma durumları da ruhsal liderlerin oluşmasını hızlandırmıştır. Ayrıca Fry'e (2003) göre, denge içinde olmayan çalışma ortamları, işyerlerinde negatif iletişim ve çalışma saatlerinin uzunluğu örgütlerdeki güveni zedelemiştir. İş görenlerin örgütte güven içinde olmamaları onların yaşam içinde farklı anlamlar bulmak için çabalamaya itmiştir.

Ruhsallık, bireyin kendini ve etrafındakileri mutlu eden, saygı duyulan, dayanma gücü veren, anlayış geliştiren, affetmeyi, merhameti, sevinci, sevgiyi, sorumluluk duygusunu oluşturan ve uyumlu olmayı sağlama gibi insani özellikleri barındıran bir kavramdır (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Ruhsal liderlik ise, kendisini ve işgörenleri motive eden, harekete geçiren, vizyon yaratan, farklılıklara saygılı, etkileşimli bir örgüt ortamı oluşturan, işgörelere bu niteliklere ulaşma konusunda çağrıda bulunan, işgörelerin örgütsel bağlılığını artıran ve değişik takdir ve teşvik öğeleriyle verimi artıran lider olarak tanımlanabilir (Fry, 2003).

Kültürel liderlik. Kültürel liderlik, örgüt kültürü araştırmalarından etkilenecek ortaya atılan bir liderlik yaklaşımıdır. Erdoğan (2002) kültürel lider için; “kendi örgütünün kültürü ile içinde varlığını sürdürdüğü daha büyük sistemlerin kültürünü bütünleştirmeye çalışan bireydir” ifadesini kullanır. Kültürel liderlik, liderin örgüte misyon ve hedef oluşturması ve hedefleri sürdürmesi, kurum kültürüne ait ortak düşünce, gelenek ve normlar geliştirmesi, ortak amaçlar etrafında izleyenleri yönlendirmesi sürecidir. Bu duruma göre kültürel lider, örgütün kültürel yapısına, değerlerine ve normlarına daha fazla odaklanma durumundadır.

Kültürel çevre liderliği anlamlı hale dönüştürürken, lider de kültürel çevreye anlam katmaktadır. Bu karşılıklı iletişim ve etkileşimin başlangıç noktası kültürdür. Kültürü oluşturan öğelerle birlikte, liderliğin, psikolojik ve sosyolojik şartları da oluşmaktadır. Bu öğeler örgütlerde bireylerin lider olarak algılanmasını sağlayan düşüncelerin belirleyicisidir. Kültürel lider, kültürü bütün öğeleriyle bilir ve yorumlar. Yeni koyacağı değerlerle ve vizyonla kültürün baştan şekillenmesine ve oluşmasına katkı sağlayabilen kişidir (Erçetin, 2001). Kültürel lider, astlarının örgüt ortamında daha uygun bir kültürel ortam içerisinde çalışmalarını sağlar. Her örgüt güçlü ve zayıf yönleri olan kültüre sahiptir. Kültürel lider örgütün başlıca öğeleri üzerinde etkili bir davranış sergiler. Kültürel liderin etkisi örgüte yeni değer, norm ve işaretlerin katılması ve kültürel öğelerdeki değişikliklerle ilgilidir (Çelik, 2003).

Kuantum liderlik. Kuantum liderlik tarzı ile farklı bir liderlik görüşü ortaya atılmıştır. Bu farklılık fizikteki “belirsizlik” ve “kaos” kuramlarının temelinden hareketle ortaya çıkmıştır. Kaosun bilimsel anlamı, tesadüfi görünen olayların ve durumların varlığını ve bunların esasını oluşturan karşılıklı etkileşim halinde olan durum ve süreçleri araştıran bir disiplin; rastlantısal davranış özelliği gösteren ve işleyiş kuralları hiçbir zaman bilinemeyecek olan düzensizlikten düzene doğru bir

akıdır. Bu bağlamda kaos, salt “karmaşa”yla değil, “düzen”le de ilgili bir kuramdır. (Mutlu ve Sakınç, 2006). Akbaba'ya (2001) göre “kaos teorisi” karmaşıklığın altındaki düzeni vurgular. Erçetin, Bisaso ve Saeed'e (2013) göre geçmişte bir paradigma kaymasını düşünüldüğünde; kaos teorisi büyük bir değişimi temsil eder. Geleneksel kaos kavramını basitçe; örgütsüz, düzensiz, rasgele vb. tanımlanırken aslında kaos teorisi, kendiliğinden geleneksel düşünceyle bağdaşmanın aksine, görünen kaosların şans yüzünden, rastgele ya da bilinmeyen faktörlerden kaynaklanmadığını ifade eder. Dolayısıyla, kaos teorisi bir şeylerin rastgele görünmesine neden olan doğrusal olmayan ilişkiler ile ilgilidir. Erçetin'e (2001) göre değişen paradigmlar önemli dönüşümleri oluşturur. Bu dönüşümlerin boyutlarını ise şu şekilde açıklar. i) En basit sosyal sistemler bile karmaşıktır, ii) karmaşık sosyal sistemler kaos ve yeniden düzen içindedir, iii) sistemde küçük değişiklikler büyük etkiler yaratır (kelebek etkisi), iv) karmaşık sosyal sistemler basit kurallar sonucu ve karmaşık dış çevreler ile etkileşen kurumlardır, v) diğer disiplinlerde kullanılan modeller sosyal araştırmalarda da kullanılmalıdır.

Kuantum liderlerin özelliklerini Youngblood (1997) şu şekilde ifade etmiştir; ortak bir vizyon düzenleyen, örgüt kültürünü geliştiren, takipçilerin kişilik gelişimini destekleyen, örgütte ilişkileri geliştiren ve örgüt kültürünü anlayabilen, takipçileri teşvik eden ve insan odaklı bir örgüt oluşturan kişilerdir. Kuantum bir konu olmaktan çok bir süreçtir. Kuantum liderler, değişim yaratmak, zengin bilgi aktarımını sağlamak ve örgütsel öğrenmeyi sağlamak için sistemi etkileyerek bir örgütün çevresi ile olan ilişkisini yönetir ve geliştirir.

Sosyal adalet liderliği. Marshall ve Oliva (2006) okullarda öğrencilerden beklenen başarıya yeterince ulaşamayan azınlıkların, sosyo-ekonomik olarak avantajsız konumda olan, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını merkeze alan bir liderlik olarak tanımlamaktadır (Akt., Özdemir, 2018). Özdemir'e (2018) göre sosyal adalet liderliği toplumda yer alan dezavantajlı birey ya da grupların nitelikli eğitime erişim imkânlarının sağlanmasında eğitim liderlerinin üstlendikleri role odaklanmaktadır. Böylece dezavantajlı öğrenciler nitelikli eğitim olanaklarına erişirlerse; gelişimleri olumlu bir şekilde etkilenebilir. (Özdemir, 2017). Araştırmacılar sosyal adalet liderliğinde, üç boyuttan oluşan bir yapıdan söz etmektedirler. Bunlar “eleştirel bilinç”, “sosyal içirme” ve “destek” tir (Özdemir ve Kütküt, 2015).

Sürdürülebilir liderlik. Sürdürülebilir liderlik, bir grup, örgüt ve toplum bağlamında sürdürülebilirliğin ekolojik, sosyal ve ekonomik ilkelerini değerlendirerek ve sürdürülebilirlik fikirlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesini cesaretlendiren; kişi, grup ve örgütlerin sorumluluğunu üstlenen bir tür liderlik anlamına gelir (Šimanskienė ve Zuperkiene, 2014). Ekonomik, sosyal ve ekolojik sistem görüşünün eşzamanlı olarak ele alınması, yeni bin yılın başlangıcında, bu üç alanı bütünleştirmeyi amaçlayan, sürdürülebilirlik ilkesi olarak örgütlerin yönetimi üzerinde benzer bir etkiye sahip olan başka hiç bir düşüncede yer almamaktadır (Hollmann, 2012). Slankis'e (2006) göre, sürdürülebilir liderlik kavramı bir örgütün rekabet avantajı elde etmesine olanak sağlar ve sürekli gelişim için bir yol haritası oluşturmaktan geçer (Akt: McCann ve Sweet, 2014). Sürdürülebilir liderlik, bir örgüt için mevcut ve gelecekteki kararların oluşturulduğu süreçte tüm paydaşların yaşam kalitesini iyileştirir (McCann ve Holt, 2010a). Sürdürülebilir liderlik sürecinde örgütün vizyonunu ve hedefini paylaştığı bir ortam oluşturulabilir. Lider fikir birliği, iletişim ve ikna yoluyla örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir vizyonu teşvik edebilir ve örgütün üyeleri arasında ekip çalışmasına yönlendirir. Değerler ve inanca dayanan vizyon, bir örgütün sürdürülmesi için önemlidir (Goolamally ve Ahmad, 2014). Örgütün paydaşları örgütten, sosyal, ekonomik ve çevresel sonuçların iyileştirilmesini, olumsuz etkilerin azaltılmasını beklemekte, bunun iyileştirilmiş iş performansı, sürdürülebilir başarı ile desteklenmesinin sağlanmasını istemektedirler (Rainey, 2010). Sürdürülebilir liderlik, uzun vadeli bir bakış açısı ile karar verme gerektiren bir süreçtir. Kaliteli hizmet, ürün ve çözümler üretirken, paydaşlara yönelik de yenilikleri teşvik eder. Örgütte becerikli, güvenilir ve donanımlı işgörenlerin gelişimine katkı sunar (Avery ve Bergsteiner, 2011).

Sürdürülebilir liderlik; “örgütün, dünyanın doğal bir parçası olduğu fikrine dayanır. Örgütlerin sürdürülebilir bilgiye dayalı, bilgi yaratan ve üreten bir değer oluşturması fikri sosyal, fiziksel, etik ve ticari nedenlerle desteklenir” (Shrivastava, 1995, s. 957). Çevre ile işbirliği, sürdürülebilirliğin ilkelerine ve aynı zamanda insanların kendini ifade etmelerine dayanan başarılı öğrenme ve öğretmeyi ifade eder. Sürdürülebilir liderlik uygulamalarının gerçek değeri, sürdürülebilirliği herhangi bir şekilde yürütmek için daha iyi bir yol arayan yeniliklerin, teknolojilerin

veya iş süreçlerinin arkasındaki ivme yaratan bir etki olarak görmek gerekir (McCann ve Sweet, 2014).

Hargreaves ve Fink (2003) sürdürülebilir yaşamayı öğrenmenin öneminden bahsetmektedirler. Sürdürülebilir yaşamayı öğrenmek, bize yaşam veren dünyaya saygı duymayı ve korumayı öğrenmektir. Ekonomik ve ekolojik yaşamın uzun dönemli yararını güvence altına almak için diğer insanlarla birlikte hareket ederek, doğal çevreye zarar vermeden birlikte var olmak ve birlikte yaşamak gereklidir. Clarke ve Stevens'e göre (2009) sürdürülebilir liderlik sürecinin, toplumda kabul edilen davranışlara uygun olması ve kültürel beklentilerle ilgili belirli anlayışlardan etkilenmesi kaçınılmazdır.

Haan, Jansen ve Ligthart'e (2015) göre sürdürülebilir liderlik diğer liderlik stillerinden iki önemli açıdan farklıdır. İlk olarak sürdürülebilir liderliğin temel motivasyonu örgütsel sürdürülebilirlik için doğal bir çabaya dayanır. Bu, liderlerin paydaşları ile daha fazla ilişki kurmalarına ve onlar için değer yaratmalarına vurgu yapmaktadır. İkinci olarak sürdürülebilir liderler, iç paydaşlara odaklanırken dış paydaşları da etkilerler. Sürdürülebilir liderlik bir örgütte çeşitliliği ve insan yeteneğini geliştirir. Kişilerin giderek karmaşıklaşan iş hayatına ve diğer ortamlarına uyum sağlamalarına ve orada başarılı olmalarına olanak sağlar. Bu da liderliğin örgüt içinde ve dışında yer alan tüm paydaşlarla sürdürülebilir ilişkiler kurma yeteneğini gerektirir (Hargreaves, 2006).

Sürdürülebilir liderlik ile ilgili geliştirilmiş modeller. Bu başlık altında sürdürülebilir liderlik ile ilgili olarak geliştirilmiş modellere ve bu modellerin varsayımlarına yer verilmiştir.

Hargreaves ve Fink' in sürdürülebilir liderlikle ilgili modeli. Sürdürülebilir liderlik ile ilgili olarak eğitim alanında çalışmaya başlayan Hargreaves ve Fink (2003) sürdürülebilir liderlikte onu etkileyen güçlerle birlikte, eğitim ortamının çeşitliliği, karşılıklı iyi fikirlerin bağlılığı, gelişme ve öğrenmenin paylaşıldığı başarılı uygulamalara etkin katılım söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar modellerinde sürdürülebilir liderliğin olmazsa olmazı yedi ilkeden söz etmişlerdir.

Derinlik. "Derin öğrenme çıktıları sürdürülebilirliğin altı çizilmesi gereken temel ilkesidir" (Davies, 2007, s. 9). Yaşamın zenginleşmesi olarak sürdürdüğü eğitim korunmalı, teşvik edilmelidir. Derinlemesine ve geniş öğrenmenin (yüzeysel

olarak test edilmiş ve dar tanımlanmış başarıdan ziyade) manevi amacı öğrenme ve liderliktir (Hargreaves ve Fink, 2003).

Örgütsel sürdürülebilirlik için sistem düşüncesinde girdilerin çıktılara dönüşmesi manevi amaç için önemlidir, bu amaç eğitimsel açıdan daha önemlidir. Sürdürülebilirlik açısından bakıldığında, amacın kalbi, öğrenme olmak zorundadır ve herhangi bir öğrenme değildir. Bahsedilen öğrenme, örgütün bütününe yayılan ve bir ömür boyu süren öğrenmedir. Tüm eğitim liderlerinin birincil sorumluluğu, bu tür öğrenmeyi sürdürmektir (Hargreaves ve Fink, 2003). Öğrenmeye öncülük etmek, öğrenciler, öğretmenler ve sistem için güçlü, hakkaniyetli öğrenme fırsatları yaratarak öğrenme yolculuğunda bulunan herkesin fırsatlardan yararlanması için motive etmek anlamındadır (Knapp, Copland, ve Talbert, 2003)

Sürdürülebilir eğitimin özü, herkes için özel bir anlayış ve yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, derin ve kalıcı olan öğretim ve öğrenmenin bu yönlerini desteklenmesi ve sürdürülmesidir. Sadece sınav başarılarını yükselten veya kolayca ölçülebilir sonuçlar üreten uygulamaların sürdürülmesi, öğretme ve öğrenmenin daha derin yönlerini desteklemez (Hargreaves ve Fink, 2003). Öğrencilerin kısa dönemdeki başarısı uzun dönemdeki başarılarını etkiler (Davies, 2007).

Okullardaki profesyonel öğrenme toplulukları üç temel bileşeni vurgulamaktadır. Bunlar; i) işbirlikçi çalışma ve okulun profesyonelleri arasındaki tartışmalar, ii) bu işbirlikçi çalışmalarda öğretme ve öğrenmeye güçlü ve tutarlı bir odaklanma, ve iii) zaman içindeki ilerlemeyi sorgulamak ve değerlendirmek için verilerin toplanması ve kullanılmasıdır (Newmann, King, ve Youngs, 2000; Newmann ve Wehlage, 1995).

Bakilik (Süre). Liderler okullarını derinden etkilerler. Okul liderinin etkililiği kendinden önceki lidere ve sonraki gelecek olan lidere bağlıdır. Sürdürülebilirlik kavramı bir bakıma bir önceki liderin yaptıkları üzerine inşa etmeyi sonrakilere de zemin hazırlamayı içerir (Hargreaves ve Fink, 2003). Güçlü bir sürdürülebilir liderlik net, temel ve kalıcı değerlere dayanıyorsa zaman içerisinde değişimi sürdürmek daha kolaydır (Degenhardt ve Duignan, 2010). Her şey sürekli olarak olumsuz bir hal alıyorsa ve yönetim bir dizi acil durumlara yöneliyorsa, liderlerin temel değerlere ve ahlaki amaca odaklanması gerekir. Bu değerler zorluk içinde

ve sürekli değişen bir halde ise liderlik burada örgütün devam etmesi için hayati önem taşır (Duignan ve Cannon, 2011)

Kapsayıcılık. Sürdürülebilir liderliğin kapsayıcılık boyutu sadece okuldaki personel ve öğrenciler arasında yeni fikirleri yaymakla kalmaz. Aynı zamanda stratejik vizyonu, stratejik değişimin yönünü, dış paydaşlar arasındaki anlayışını da genişletmek anlamına gelir (Davies, 2006). Liderliğin kapsayıcılık boyutu sürdürülebilir başarıya ulaşmak için en önemli faktörlerdendir (Rainey, 2010).

Adalet. Eğitimde sosyal adaleti sağlamak ahlaki gücü ilgilendiren bir durumdur. Hargreaves ve Fink (2003) sürdürülebilir liderliğin adalet ilkesi ile ilgili olarak bilgi ve kaynakların diğer okullarla ve okulların paydaşları ile paylaşılması olduğunu ileri sürmektedir. Lider kendi okulunun gelişmesine çaba harcarken komşu okulların ve toplumun gelişmesini ihmal etmez. Sürdürülebilir liderlikte topyekün bir gelişme sağlamak esastır. Kaynak olarak ifade edilen hem fiziksel kaynaklar hem insan kaynağı hem de bilgi kaynağıdır. Bogotch'a (2002), göre eğitimde adalet dezavantajlı bireylere diğerlerini birçok anlamda yakalamak için fırsat sunar. Eğitimde fırsat eşitliği tüm öğrencilerin yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eşit fırsatlara sahip olmalarıdır (Tezcan, 2017). Eğitimde eşitliğin ve sosyal adaletin sağlanması için eğitime erişim ve başarı kavramları dikkate alındığında bireylerin eğitime erişim fırsatları, kır-kent ayrımı, yararlandıkları hizmetler, kişisel ilgiler, okul türleri, coğrafi bölgeler, ailelerin sosyo-ekonomik durumları ve cinsiyet gibi çeşitli değişkenler okulları etkilemektedir (Hesapçioğlu ve Dündar, 2011). Okul yöneticileri durumlardan herhangi birinden etkilenebilecek risk altında olan öğrencileri belirleyerek gerekli önlemleri alarak pozitif ortamlar yaratma becerisine sahip olmalıdırlar. Sürdürülebilir liderler bu konuda sadece kendi okullarında değil kendi okul ve toplumlarının ötesindeki bireylerin yararına çalışmalıdır (Hargreaves ve Fink, 2003).

Çeşitlilik. Örgütler inançları hemen her zaman bir biri ile aynı olmayan, demografik özellikleri birbirinden farklı olan, bazen aynı dili bile konuşmayan, kültürel değerleri farklı olan ve en basiti aile yapıları bile birbiri ile aynı olmayan bireylerden oluşur (Memduhoğlu, 2008). Dolayısıyla bireysel farklılıklar örgütte her bir birey için ayrı düşünmeye iten bir koşul olarak görülebilir. Okullar bireylere öğrenme ortamı hazırlarken bireylerin sahip olduğu farklılıkları dikkate almalıdırlar. Okul liderlerinin görevleri arasında okul paydaşlarının bireysel ihtiyaçlarının

farkında olmak ve karşılamak için çaba harcamak da vardır (Dean ve Brayman, 2004). Çünkü artık örgütler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası rekabet koşullarının getirdiği etkilerle yapılanmaktadır (Memduhoğlu, 2008). Morrison, Lumby ve Sood (2006) eğitim alanında yapılmış olan ve farklılıkların bazı değişkenler ile ilişkilerinin incelendiği çalışmalarında farklılıkların öğrenme ve beceri geliştirme üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir.

Beceriklilik. Bu boyutla ifade edilmek istenen örgütün insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıdır (Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir örgütlerde liderler ellerinde mevcut olan kaynaklarını yeniler ve geri dönüştürür; sürdürülebilir olmayan örgütler ise kaynaklarını tüketir veya kötüye kullanır. Sürdürülebilir liderler ise yaşamı sürdürme yeteneğine saygı duyan kalkınmayı ve büyümeyi teşvik eder; sürdürülebilir liderlik özelliği göstermeyen liderler ise, insan ve madde kaynaklarını kendi çıkarları doğrultusunda kullanırlar. Sürdürülebilir liderlik becerisi gelişmiş liderlerin olduğu örgütlerde liderler kendilerini enerjik ve canlı hissettiklerinde, neyi başarabilecekleri konusunda sınır tanımazlar. Beceriklilik ilkesi onlara başarıya gücü verir ve sürdürülebilirlik için çok önemlidir (Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir liderlik için güven de bir kaynaktır. Örgüt içinde ilişkilerde güven enerji ve bağlılık oluşturarak etkileşimi pekiştirir. Örgütün içinde güven kırıldığında, insanların örgüte bağlılıkları azalır ve insanlar ilişkilerden çekilir (Hargreaves ve Fink, 2006). Örgütsel etkililiğin sağlanması büyük oranda insan kaynağının niteliğine ve bu kaynağın rasyonel bir biçimde yönetilmesiyle ilişkilidir (Özdemir, 2014)

Koruma. Sürdürülebilir liderliğin koruma boyutu geçmişten ders alarak geleceği şekillendirmeye dayanır. Lider daha iyi bir gelecek yaratmak için geçmişe saygı duyar ve geçmişi temel alır (Hargreaves ve Fink, 2006). Sürdürülebilir liderlik, örgütsel anıları gözden geçirirerek canlandırır ve geçmişin iyi uygulamalarını devam ettirerek başarının devamını sağlar. Geçmiş, değişime ve geleceğe tutarlı bir biçimde bağlanmalıdır (Hargreaves, 2007).

Davies'in sürdürülebilir liderlik modeli. Davies'e (2009) göre sürdürülebilir liderlik okulun uzun vadeli gelişimini destekleyen, herkes için erişilebilir başarı sağlayan ahlaki amaç temelinde bir liderlik kültürü inşa eder. Davies sürdürülebilir liderliğin dokuz faktörden oluştuğunu ifade etmiştir.

Sonuçlar sadece çıktılar değildir. Sadece kısa dönemli başarı testlerinden ziyade, derin öğrenme çıktılarının önemi, sürdürülebilir liderliğin temel ilkesidir. Okulların kritik noktaları başarı testlerinin göstergesi olmamalıdır. Öğrencilerin okumadan zevk alması, okula olumlu bakışı, problem çözme becerilerini akranlarıyla yaratıcı bir şekilde paylaşmaları daha önemlidir. Okullar hesap verebilir olurken, derin öğrenmeye ve temel eğitim çıktıklarına ve değerlerine odaklanan liderliğe ihtiyaç duyarlar (Davies, 2007).

Kısa ve uzun vadeli hedefleri dengeleme. Bir eğitim sisteminin çocuklar için sağlaması gereken bazı temelleri vardır. Onlara toplumda işlev görmelerini ve gelişmelerini sağlayan tanımlanabilir öğrenme başarıları sağlanmalıdır. Çocukların kendileri için beklediğimiz ilerlemeyi yapmadıkları yerlerde, potansiyellerini fark etmelerine yardımcı olmak için ekstra destek ve eğitim girdilerine ihtiyaçları vardır. Eyleme dönüştürülemeyen vizyonun öğrenmede etkisi yoktur. Değişmeden ve gelişmeden yönetmeye devam etmek gelecek için anlam ifade etmez. Sürdürülebilir bir liderlik yaklaşımında kısa vadeyi ve uzun vadede dengeleme önemli bir faktördür (Davies, 2007). Sürdürülebilirlik önemlidir, çünkü örgütlerin ve liderliğin kısa vadeli kârların ötesinde düşünmesini ve örgütün uzun vadeli hayatta kalmasını düşünmesini gerektirir. Birçok örgüt büyümesinin ve gelişmesinin sürdürülebilir olmasını umut etmektedir. Ancak, bu durumun gerçekleşmesi ve devam etmesi liderin, çalışanların etik davranışlarını etkileyerek ve paydaşlarıyla ilişkileri geliştiren ortak değerler oluşturduğunda mümkün hale gelir (McCann ve Sweet, 2014).

Süreçler planlar değildir. Liderlerin, hem bugünün sorunlarını tartışmak hem de geleceğin zorlukları hakkında bir iletişim yaratmak için örgütün paydaşları ile etkileşimde bulunmaları için gayri resmi fırsatları da ele almaları gerekmektedir. Örgütlerde informal iletişimler resmi toplantılar kadar önemli olabilir (Davies, 2007). Davies (2006), okuldaki stratejik kapasiteyi geliştirmek için katılım ve motivasyon oluşturma aracı olarak bir vizyonun dile getirilmesi ve meslektaşlarla konuşmaların yapılması gerektiğini belirtir. Stratejinin kritik testi, bir öğretmene, okul planında bu hafta okulda neler yaptıklarını sormaktır. Bir görüş belirtemezlerse, planın müdürün ofisinde bir rafta olması ve sadece dış değerlendirme için kullanılması muhtemeldir.

Tutku. Tutku genellikle sosyal adalet için bir tutku, öğrenme tutkusu, bir fark yaratma tutkusu olarak görülür. İnançları gerçeğe dönüştüren ve sürdürülebilir liderliğin işareti olan bir fark yaratma tutkusudur. Tutku, vizyonu harekete geçiren itici güç olmalıdır. Bennis ve Nanus (1985) bir anlam duygusunun yaratılmasının liderliğin ayırt edici özelliklerinden biri olduğunu öne sürmektedir (Akt., Davies, 2007). Lider, örgütün duygusal ve manevi kaynakları üzerinde, değerleri, bağlılığı ve özelemleri üzerinde çalışır. Sürdürülebilir liderler, okuldaki eğitim sürecini destekleyen bir dizi değer ve amaç belirler. En önemlisi, değerleri ve amaçları gerçekliğe sürükleyen liderin bireysel tutku ve bağlılığıdır. Sözde kalan uygulamada yer almayan değerler okulun gelişimine katkı sağlamaz. Tutkulu liderler genellikle kabul edilmeyen uygulamalarla yüzleşerek, değişim ve gelişim ile gelen zorluklarla mücadele ederler (Davies, 2007).

Alçak gönüllülük ve irade. Sürdürülebilir liderler kendileri için değil örgütün başarısı için çalışırlar. Uzun vadede başarılı olarak ortaya çıkan liderler, çocuklara ve öğrenmelerine karşı bir tutkusu olan ve bunu kolaylaştırmanın yolu olarak okulu görenlerdir. Liderler örgütü geliştirmek için zor kararlar almaya kararlıdır. Bu liderler dönüşümcü ve işlemci liderler değildir. Takım rolleri ve konusunda mütevazı davranırlar. Sürdürülebilir liderler, okulda liderlik rolleri üstlenen daha geniş bir paydaş grubunun gelişimine odaklanırlar (Davies, 2007).

Stratejik zamanlama ve stratejik vazgeçme. Sürdürülebilir lider, değişim yaratmak için zamanı etkili bir şekilde değerlendirir. Değişim yaratmak istediğinde başka faaliyetlerden vazgeçerek sorumluluk üstlenir. Kendi kapasitesini ve örgütün kapasitesini geliştirerek sürdürülebilir bir değişim yaratır ve dolayısıyla sürdürülebilir bir gelişim yaratır (Davies, 2007).

Kapasite inşa etme ve katılım yaratma. Sürdürülebilir liderlik için ilk üstesinden gelinmesi gereken hedeflerden bir tanesi doğru takımı ve liderlik kapasitesini oluşturmaktır. Örgütlerin doğru insanlardan oluşması örgütün başarısı için önemli bir durumdur. Okulların doğası göz önüne alındığında okullar farklı şekillerde düşünen farklı bireylerden oluşur. Bu bireyler sürekli etkileşim halindedir. Bireylerin farklı bakış açıları sayesinde okulun gelişimine yönelik yeni düşünceler ortaya atılabilir. Liderlerin formal ve informal etkileşimlerle okulun gelişimlerini sağlamaları gerekir. Bunun için bir lider; ortak bir dil kullanmalı, bireylerin yeteneklerini anlamalı, bilinç oluşturmaları, bireysel vizyonları ana hatlarıyla

belirlemeli, herkesi sürece dahil etmeli, etki oluşturmali, herkesi olabileceğinden ileri seviyeye taşımalıdır (Davies, 2007).

Başarı ölçümlerine strateji geliştirme. Bu ilkede nitelik ve nicelik ölçümleri arasındaki dengenin oluşmasının sağlanması ifade edilmektedir. Temel stratejik başarı ölçümü, her çocuk için sürdürülebilir öğrenmede çocuğun aktif katılımını sağlamakla gerçekleştirilir. Sürdürülebilir liderlerin okullarında personel, okuldan sonra kalırlar ve meslektaşları ile fikirleri tartışırlar; böylelikle profesyonel öğrenim toplulukları kurarlar. Bireyler yeni şeyler deneyerek ve hatalarından öğrenmeleri sağlanır. Dolayısıyla bir “suçlama kültürü” yoktur. Müfredat ve öğrenme pedagojisi, değişim ve gelişme alanları olarak görülür. İşbirlikçi kültürler okul içinde ve personelin başarı ve başarısızlıklarını paylaştığı ve diğerlerinden öğrenildiği komşu okullar arasında kurulur. Okuldaki her birey kendi rollerinden sorumludur. Derin öğrenmenin yolları değiştiği; öğrenme çıktıları, öğrenci ve eğitimden sorumlu diğer herkes için sürekli olarak gelişir (Davies, 2007).

Sürdürülebilirlik inşa etme. Sürdürülebilirlik sürekli devam eden bir başarı kültürü ile ilgilidir. Karmaşık durumlarda bile bireylerin ve okulların yeteneği gelişmeye ve zorluklarla başa çıkmaya devam eder. İşte bu durumlar yeni ve zorlu durumlarda da başarıyı yakalama yeteneği ve kapasitesi oluşturur (Davies, 2007)

Lambert’ in (2011) sürdürülebilir liderlik modeli. Lambert (2011) çalışmasında sürdürülebilir liderlik ile ilgili bir model önermiştir. Model 6 boyuttan oluşmaktadır. Her boyutun özelliklerini ve içeriğini açıklamışlardır.

Personel kapasitesi oluşturma. Liderlikte ve yönetimde pratik yapmak ve kapasitelerini geliştirmek için çalışanlara fırsatlar yaratır. Örgütlerin içinde kendi liderlerini yetiştirmenin bazı olumlu yararları olmasına karşın bazen örgüte dışarıdan müdahale gerektiği durumlarda, örgüt dışından gelecek liderlere karşı da tedbirli olunmalıdır.

Stratejik dağıtım. Sürdürülebilir gelişim sağlayan liderlik eylemlerinde örgütün her seviyesinde çalışanlara yetki verir ve bireyleri güçlendirir. Değişim herhangi bir projede görev alan herkesçe gerçekleştirilebilir. Burada örgüt içinde her birey bir liderlik faaliyetine katılabilir.

Birleştirme. Bölgenin ihtiyaç duyduğu öğrenim hedeflerini sağlayabilmek için okul çevresi ile işbirlikçi çalışmayı hedefler. Müfredatı ihtiyaç ve beklentiye göre

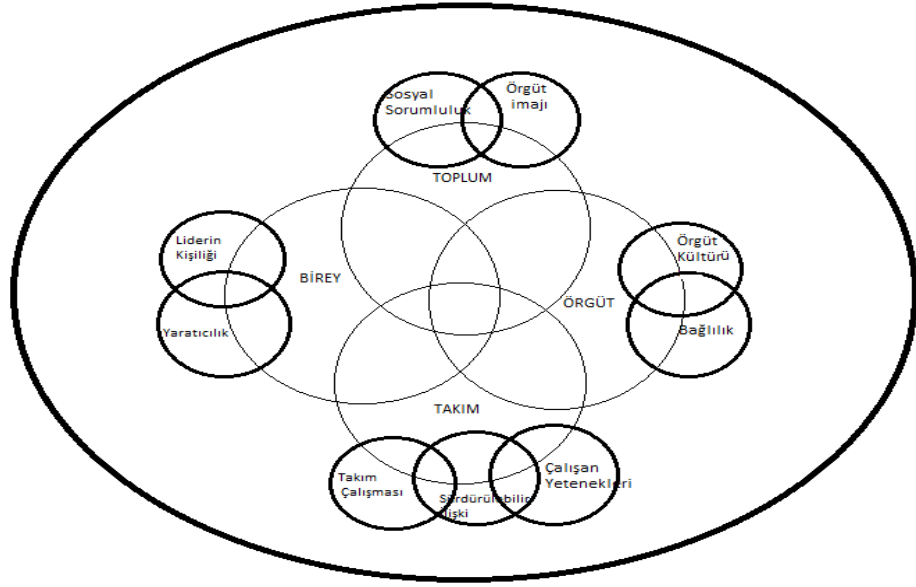
düzenler. Okullar ve okul dışındaki öğrenme ortamları arasında müfredata yönelik bir işbirliği sağlanabilir.

Kısa vadeli hedeflerden uzun vadeli hedef oluşturma. Kısa dönem hedefleri ile uzun dönem hedefleri arasında bağ oluşur. İkisi arasında açık bir bağlantı olmalıdır. Kısa vadeli hedefler uzun vadeli hedeflere ulaşmaya doğrudan katkıda bulunmalıdır.

Çeşitlilik. Sosyal bağlılık ve kapsayıcılık yaratılmasıyla farklılıkların öğrenme yararına kullanılması gerekir. Örgüt sosyal içerme ve bütünlüğün oluşturulmasını sağlar. Temsil edilen gruplar süreçlere dâhil edilerek paydaşlarla işbirliği içinde çalışılır.

Koruma. Daha iyi bir gelecek için geçmişten öğrenmek gereklidir. Ancak burada geçmişe sadık kalıp, gelecek için bir şeyler yapılmadığında tehlike ortaya çıkar. Geçmişten öğrenilenler geleceğe aktarılırken hatalar ayıklanmalı, başarıları ortaya çıkaran nedenler değerlendirilmelidir.

Şimanskiené ve Zuperkiene' nin sürdürülebilir liderlik modeli. Araştırmacılar sürdürülebilir liderliği dört alanda incelemişlerdir. Bu alanlar “bireysel”, “takım”, “örgüt”, ve “toplum” şeklindedir. Her alan ayrı boyutlardan oluşmaktadır. Şekil 1 'de görüldüğü üzere dört alan birbiri ile bağlantılıdır.

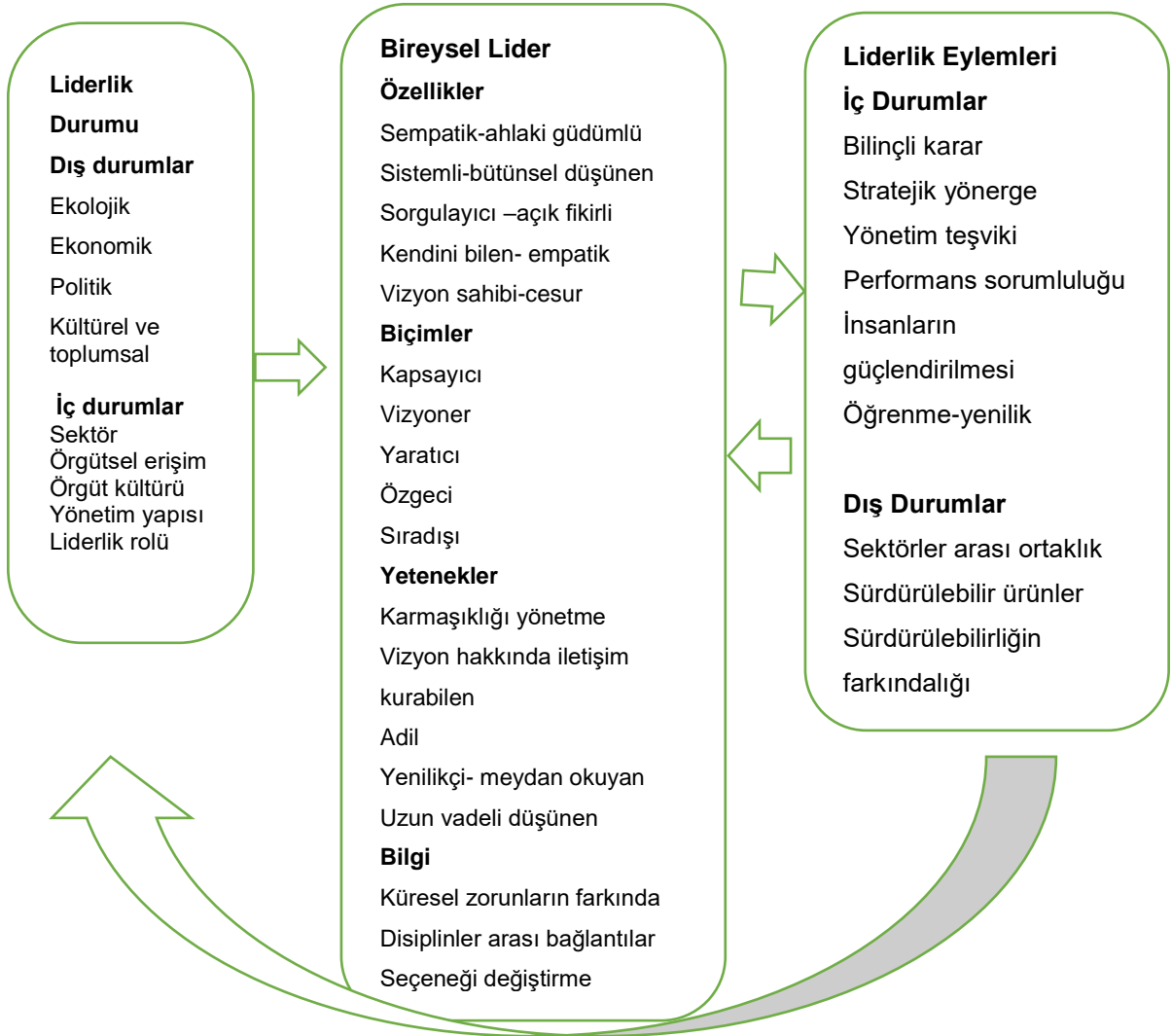


Şekil 1. Sürdürülebilir Liderlik Faktörleri Modeli

Kaynak: (Šimanskienė ve Zuperkiene, 2014, Sustainable leadership: the new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1),81-93)

Şekil 1’de incelendiği üzere bu modelde sürdürülebilir lider olma önce bireysel seviyeden başlar. Sürdürülebilir liderlik arayışında liderlerin önemli nitelikleri belirlenir ve lider sorumluluğunu kabul eder. Yani sürdürülebilir liderliğin merkezi özü bireysel farkındalık ile ilgilidir. Örgütlerin liderleri yeni zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında başa çıkmak için yeni fikirlere ihtiyaç duyarlar. Liderler hem ürün ve hizmet kalitesini koruyacak hem de çalışanların moralini güçlendirecek ve kurumdaki istikrarı güvence altına alacak yeni yöntemler aramaktadır. Bir sonraki aşamada, takım düzeyinde, nitelikli işgücü ihtiyacı gelmektedir. Çalışanlar arasında sürdürülebilir ilişkiler ve sürdürülebilirlik temeli olarak ekipteki herkes eğitilmektedir. Bu boyutu, sürdürülebilirlik fikirlerinin güçlendirilmesi örgüte bağlılığı için kullanılacak kurumsal düzey ya da örgütsel kültür takip eder. Örgütlerin sosyal sorumluluğu bir sınırlarının ötesine geçmekte ve sadece çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelik değil, aynı zamanda sosyal ihtiyaçlara yönelik olması da modelin dördüncü boyutunu yani toplumu oluşturur (Šimanskienė ve Zuperkiene, 2014).

Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli. Visser ve Courtice, (2011), sürdürülebilir liderliğin -veya daha doğrusu, sürdürülebilirlik için liderliğin- liderlik özelliklerinin belirli bir birleşiminden oluştuğunu ileri sürdükleri bir model önerisinde bulunmuşlardır. Bu model sürdürülebilirlik uygulaması üzerine oluşturulan ve sürdürülebilirlik sorunlarına tepki olarak karakteristik ve eylemlerin ayırıcı bir kümesini kapsayan “liderlik durumu, bireysel liderler ve liderlik eylemleri” olmak üzere (Visser ve Courtice, 2011) Şekil 2’ de görüldüğü üzere üç kategoriden oluşmaktadır.



Şekil 2. Cambridge Sürdürülebilir Liderlik Modeli

Kaynak: Visser, W. & Courtice, P. (2011). Sustainability leadership: linking theory and practice. SSRN Working Paper Series.

Şekil 2' de model üç bölümden oluşurken her bölüm de kendi içinde ayrı kategorilendirilmiştir. Liderlik durumu olarak ifade edilen kavram, örgütü ve karar almaya dair doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahip olan koşulları ifade etmektedir. Liderlik durumunu “dış durumlar” ve “iç durumlar” olarak iki kategoride incelerler. (Visser and Courtice, 2011).

Modelde sürdürülebilir liderlerin *bireysel özellikleri; insanlığın* refahını ahlaki bir amaçla düşünen, sistemin parçalarındaki değişikliğin sistemin bütünü etkilediğinin farkında olabilen, yeni bilgi arayışında ve farklı görüşleri dikkate alan, sorgulayan, yüksek düzeyde duygusal zekâyâ sahip olan, samimi, alçak gönüllü, ilham veren, yaratıcı, iyimser, cesur, tutkulu ve idealist olarak nitelendirilmektedir (Visser and Courtice, 2011).

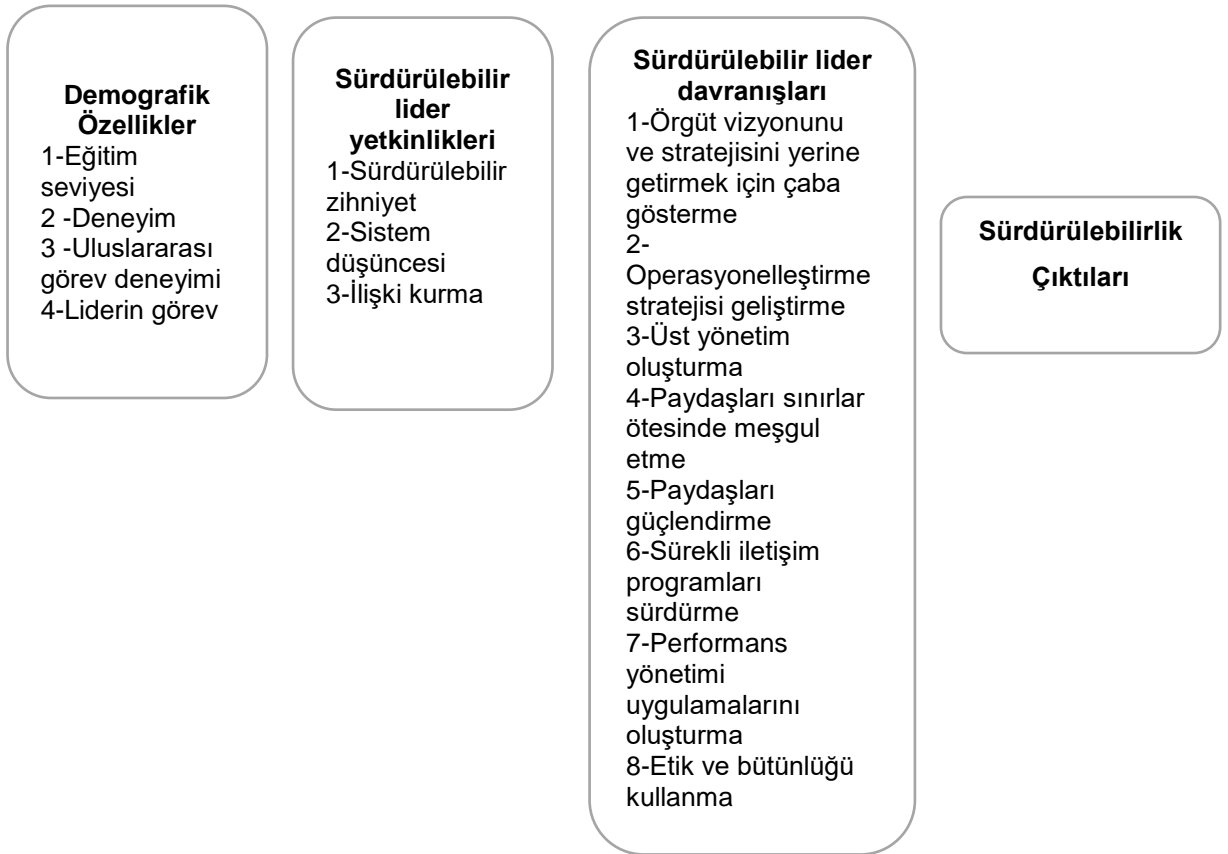
Liderlik stilleri ile ilgili olarak; lider işbirlikçi ve katılımcıdır, örgüte olan bağlılığı iletişim ve uzlaşma yoluyla oluşturur. Her zaman demokratik ortam oluşturur, koçluk yapar ve akran desteği sağlar. Tutku ve karizmayı bir arada kullanır. İnsanların kişisel çıkarlarını bir kenara bırakmaları için onları motive eder. Örgütsel sistemde tasarımcı, mimar, yenilikçi değiştirici ve transformatör rolünü oynar (Visser and Courtice, 2011).

Liderlik yetenekleri ile ilgili olarak; lider risk, belirsizlik ve ikilemlere cevap verir, karşısına çıkan fırsatları tanıyarak ve kullanır, problemleri veya çatışmaları çözer, Karmaşık sorunları analiz eder, sentezler ve dönüştürür. Vizyon paylaşır, bireylere ilham veren ve deneyimlerden öğrenen bir iletişim ortamı oluşturur. Zor ve ikilemlerin olduğu zamanlarda iyi ve doğru kararlar alır. Stratejik düşünür, uzun vadeli olarak olası çözümleri, alternatifleri hayal eder, farklı düşünür ve yaratıcılığını kullanarak bütünü görerek uygulamalara dâhil eder (Visser and Courtice, 2011).

Bilgi ile ifade edilmek istenen; lider küresel meseleler ve küreselleşme ile ilgili olarak farkındalık sahibidir. Sosyal ve beşeri bilimler teknoloji, iş dünyası gibi birçok etkeni bütünleştirir ve yönetsel faaliyetlerde disiplinler arası bütünlük kurar. Örgüt içinde hem de coğrafi, kültürel ve politik düşüncelerde farklı dünya görüş ve inanç sistemlerinin farkında olarak ve bunların uygun bir biçimde bütünleştirilmesini sağlar (Visser and Courtice, 2011).

Liderlik eylemlerini ise içsel ve dışsal olarak ikiye ayırırlar. İçsel süreçlerde, bilinçli kararların verilmesi, stratejik yönlendirmenin sağlanması, performans hesap verebilirliğinin oluşturulması; insan kaynaklarının güçlendirilmesi; öğrenme ve yeniliğin teşviki yer alır. Dışsal süreçlerde ise; sektörler arası ortaklıkları teşvik etmek, sürdürülebilir ürün ve hizmetler oluşturmak, sürdürülebilirlik bilincini teşvik etmek, şeffaflık sağlamak yer almaktadır (Visser and Courtice, 2011).

Russell Reynolds modeli. Haan, Jansen, Ligthart (2015) sürdürülebilir liderliği, örgütlerin kısa vadeli kazanımların ötesine geçerek uzun vadede strateji belirleme, sosyal, çevresel ve finansal performansı karşılama süreci olarak tanımlamışlardır. Şekil 3'te araştırmacıların modeli ve sonuçları ifade edilmiştir.



Şekil 3. Russel Reynolds Modeli

Kaynak: Haan, Jansen ve Ligthart, (2015). Sustainable leadership: Talent requirements for sustainable enterprises. Russell Reynolds Associates, (s.14).

Şekil 3'te görüldüğü üzere modelde sürdürülebilir liderlerin demografik özellikleri, yetkinlikleri ve lider davranışları sürdürülebilir liderlik çıktılarına işaret etmektedir. Modele göre sürdürülebilir liderler sistem düşüncesinin uzmanıdır ve

her zaman örgütün ötesinde daha büyük bir bağlamın farkındadırlar. Örgütte çeşitliliği bir fırsat olarak değerlendirir, uzun vadeli ilişkiler kurarlar. Sürdürülebilir liderlerin etkili olabilmeleri için sürdürülebilir bir bağlamda faaliyet göstermeleri gereklidir. Liderlerin dünya için ortak bir faydaya odaklanmaları gerekir. Örgütlerde sürdürülebilir liderlerin başarısı, paydaşların da yönetim süreçlerinde aktif destekçi olmaları ile gerçekleşir. Örgütün tamamında ben yerine biz düşüncesi hâkim olmalıdır (Haan, Jansen ve Ligthart, 2015).

Goolamally ve Ahmad'in modeli. Goolamally ve Ahmad (2014) yaptıkları araştırmada sürdürülebilir liderlik özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Sürdürülebilir liderlik için beş önemli özellik olduğunu iddia etmektedirler. Bunlar;

(i) *Dürüstlük ve alçakgönüllülük.* Dürüstlük özelliğine sahip liderler dürüst, güvenilir, samimidir, sözlerine ve eylemlerine güvenilir. Buna ek olarak, şeffaftırlar, adil ve mümkün olduğunca duyguları, düşünceleri, eylemleri ve kelimeleri arasında uyum gösterirler. Dürüstlük, kendine saygı, sadakat ve kendine ve diğerlerine karşı dürüstlük gibi kişisel nitelikleri kapsar. Dürüstlük niteliğinin, ilkeli ve mütevazı olmak üzere iki alt özelliği vardır. İlkeli bir lider anlayışlı, kararlı, adil, daima dikkatli ve şeffaftır. Alçakgönüllülük niteliğinde kibirden, egoistlikten uzak, nazik ve başkalarına saygılı davranma gibi asil özellikler sergilerler (Goolamally ve Ahmad, 2014). Grup üyeleriyle karşılıklı güven, saygı ve belli bir sıcaklık ve uyum sağlayabilen dürüst liderler daha etkili olacaktır (Fleishman ve Harris, 1962).

(ii) *İleri görüşlülük.* Liderler stratejik ve vizyoner çalışma ve yön belirleyerek ve örgütte her bireyin potansiyelini kullanarak, takipçilerine iş ruhu, motivasyon ve paylaşılan bir vizyon aşılıyarak bir örgütün büyümesini teşvik edebilir. İleri görüşlü bir lider örgütteki her üyesine bir örgütsel vizyon yaratabilir. Değer ve güveni temel alan vizyon, bir örgütün sürdürülmesi için önemlidir. İleriye görüşlülüğün stratejik dönüşüm oluşturma ve zihinsel motivasyon oluşturma olmak üzere iki alt özelliği vardır (Goolamally ve Ahmad, 2014).

(iii) *İlham verici ve destekleyici motivasyon.* Lider örgüt üyelerini motive ederek, onların güvenini kazanır ve güçlü bir birliktelik oluşturarak ortak bir amaç duygusu gelişmesini sağlar (Avolio ve Bass, 2002). İlham verici bir lider, örgütün üyelerinin öz anlayışlarının liderin vizyonuna nasıl bağlanacağını bilir. Liderler örgüt üyelerini tanıdıklarında, onları örgütün başarısı için çalışmaya motive edebilirler

(Goolamally ve Ahmad, 2014). Liderler, takipçileri için basit dil, semboller ve görüntüler kullanarak onlara ilham verir, iyimser davranır ve takipçilerinin gönlünü kazanır. Aynı zamanda da takipçileri için ulaşılabilir yüksek beklentiler oluştururlar (Bass, 1997).

(iv) *Yetkinlik*. Örgütte liderden beklenen davranışların ifade edilmesinde kullanılan; kişisel gelişimlerine odaklanarak kendilerini ve örgütlerini daha ileriye götürebilmek adına gösterilen davranış kılavuzudur (Biçer ve Düztepe, 2003). Yetkinlik niteliğinin üç alt özelliği vardır; iş yetkinliği, duygusal yetkinlik ve manevi yetkinlik. İş yetkinliğine sahip bir lider, örgüt üyelerini geliştirmek için çeşitli stratejileri ve liderlik yönetimi tekniklerini etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip bir liderdir. Duygusal yetkinlik, bir liderin her durumda kendini gerçekleştirme ve duygularını kontrol altında tutabilme, örgütteki diğer bireylerle bağları koruma ve ihtiyaç ve farklılıklara karşı anlayış geliştirebilme yeteneğidir. Manevi yetkinlik, bir liderin çalışma hayatıyla, zihnini ve ruhunu içeren duygularını bütünleştirme yeteneğidir (Goolamally ve Ahmad, 2014).

(vi) *Öz-yeterlilik*. Bandura'ya (2012) göre öz yeterlilik, bir kişinin öngörülen hedeflere ulaşmak için organize olma ve harekete geçme yeteneğine inanmasını sağlayan bir iç özelliktir. Öz yeterliliğe sahip bir lider yeteneklerini bilir ve genellikle örgütteki diğer bireylerin çabalarını ve dayanıklılığını değerlendirme ve takdir etme güvenine sahiptir (Goolamally ve Ahmad, 2014). Örgütte öz yeterliliğe sahip liderler hedef belirler, grupları etkili yönetir, planların verimli uygulanmasını gerçekleştirir ve stres yönetimi konusunda başarılı olurlar (Luthans, 2002).

Avery ve Bergsteiner'in sürdürülebilir liderlik modeli. Avery ve Bergsteiner (2011) modellerinde dört katlı bir piramit ile sürdürülebilir liderliği açıklamışlardır. Modelin ilk katında örgüt uygulamaları yer almaktadır. Örgüt uygulamaları insan kaynağının gelişimi üzerine çalışmaları içermektedir. Yüksek seviyeli uygulamalar piramidin ikinci katını oluşturmaktadır. Burada ise örgüt kültürü oluşturarak öz yönetim ve güvene dayalı çoklu uygulamaların birleşimi söz konusudur. Bu kapsamda karar mekanizmasının devredilmesi, çalışanların öz yönetim becerilerinin geliştirilmesi, güçlü bir ekip oluşturma, güvenilir bir iş ortamı yaratma, örgüte ait bilgilerin paylaşılması ve saklı tutulması konuları bu katta yer almaktadır. Üçüncü katta ise anahtar performans temelleri yer almaktadır. Bu düzeyde yenilik, personel katılımı ve kalite gerekleri paydaş tecrübeleriyle örgütsel

performansı yönlendirilmesi ifade edilmektedir. Anahtar performans temelleri diğer iki alt katmanın uygulamalarından beslenir. Piramidin tepesinde bulunan katman ise sürdürülebilir liderlik yaratan performans sonuçları ile ifade edilmiş olup her seviyedeki elementin birlikteliği üzerine kurulmuştur. Zirve katmanda örgüt itibarı, yüksek paydaş memnuniyeti, finansal performans, uzun vadeli ortaklık ve paydaş değeri sonuçları yer almaktadır.

Okullar için sürdürülebilir liderlik. Sürdürülebilir liderlik, okuldaki herkesin öğrenme yolculuklarında başarılı olacağına dair tutkulu bir inanç üzerine kurulmuştur. Başarı hem sürdürülebilir hem de herkes tarafından erişilebilirdir. Sürdürülebilir liderlik, okulun uzun vadede başarısını ve gelişimini destekleyen temel faktörlerden oluşur. Bu manevi bir amaç gerektirir ve tüm öğrencilerin eğitim başarısına odaklanmış bir kültüre dönüşmelidir (Davies, 2007).

Hargreaves (2007) sürdürülebilir eğitim liderliğinin, günümüzde ve gelecekte başkalarına zarar vermeyen, olumlu şekilde bireyden bireye yayılan, derin öğrenmeyi koruyan ve geliştiren bir liderlik olduğunu ifade etmektedir. Sürdürülebilir liderlik, geleceği geçmişe bağlar. Bunlar gerçekleştirilirken Gurr, Drysdale, Ylimaki ve Jacobson'a (2011) göre okul içindeki iletişim güçlü tutulur. Okul paydaşlarının birlikte çalışma becerilerini geliştirdikleri fırsatlar sunulur.

Sürdürülebilir liderler bilgiyi bir nesilden diğerine etkili bir şekilde aktarır ve bu sorumluluğu geniş bir alana dağıtır, bu yüzden bu süreç azınlığa düşen bir yük değil, herkesin sorumluluğundadır (Hargreaves, 2007). Sürdürülebilir liderler karmaşık problemler üzerine düşünebilen, grupların örgütsel değişimdeki uyumunu koordine eden ve karmaşıklıkta bireysel duygularını kontrol eden, yüksek duygusal zekaya sahip bireylerdir (Metcalf ve Benn, 2013.). Lowney (2003) sürdürülebilir liderlerin yaptıkları eylemler ve özelliklerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

1. Her bireyin yeteneğini, potansiyelini ve saygınlığını görme vizyonu;
2. Bu potansiyeli ortaya çıkarmak için cesaret, tutku ve bağlılık;
3. Ekiplere enerji veren ve birleştiren ortaya çıkan sadakat ve karşılıklı destek

Sürdürülebilir liderlerin olduğu okullarda yenilik teşvik edilir. Okullar, hızlı öğrenen ve değişim arayışını savunan örgütler olarak yapılandırılırlar. Değişim oku sadece ileri yönde hareket eder. (Hargreaves, 2007). Lider, okulda sürekli bir

iyileştirme döngüsü oluşturmak için, örgütün bütününde öğrenme faaliyetlerinde aktif bir role sahip olmalıdır (Hardie, 2015). Paydaşların liderlik süreçlerine katılımı önemlidir. İnsanlar süreçlerin içine dâhil edildiklerinde kendilerini değerli hissederler ve bu bir güven kültürü oluşmasına yardımcı olur. Böyle bir kültür, sürdürülebilir bir işbirliğine dayalı ve ortak mesleki öğrenmenin gelişimi için gereklidir (Duignan ve Cannon, 2011). Glickman (2002) öğretmenler, öğrenciler, aileler ve destek personeli ile öğrenci öğreniminin anlayışı geliştirecek ve daha fazla akademik ilerlemeyi teşvik edecek şekilde bilgi alışverişinde bulunulmasının gerekliliğini ifade etmektedir.

Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgütler, insanların istedikleri başarıyı yakalamayı gerçekten hedefledikleri, yeteneklerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni ve geliştiren fikirlerin desteklendiği, ortak hedeflerin serbest bırakıldığı, devamlı olarak öğrenme yöntemlerinin öğrenildiği, (Bozkurt, 2003) ve tüm üyelerinin öğrenmesini kolaylaştıran ve stratejik hedeflerine ulaşmak için kendini sürekli dönüştüren örgütlerdir (Pedler, Burgoyne, ve Boydell, 1989). Öğrenen örgütlerde liderler, mükemmelliğe ve etik davranışa adanmış kültürleri besler; bilgi paylaşımını ve örgütsel öğrenmeyi teşvik eder ve her bireyin yeteneklerini örgütün hedeflerinin tamamına katkıda bulunacak şekilde paylaşması için bireyleri motive eder (Shin, Picken, ve Dess, 2017). Liderin öğrenen bir örgüt oluşturmada rolü oluşturduğu vizyon var olan durum arasındaki farkı açıklama cesaretini göstermesi ile başlayarak, öğrenmeye hevesli ve yaratıcı ruhlu olmayla devam eder. Lider, çalışanların farklı ve yeni fikirler sunmasına ve uygulamasına açıktır. Fikirlerin uygulanması için uygun ortamı sağlar. Lider örgütte öğrenme ile gelişen ve değişen algıların, davranışların ve faaliyetlerin izleyicisidir (Rosen, 1996). Garvin'e (1993) göre, örgütlerin öğrenen bir örgüt olabilmeleri için problemlerin çözümünü sistematik bir biçimde gerçekleştirme, yeni yaklaşımları deneme, deneyimlerden ve örgütün geçmişinden öğrenme, başka insanların tecrübelerini ve en başarılı yöntemlerini öğrenme, karşılaştırmalar yapma, bilginin örgütte çabuk ve etkin bir şekilde yayılmasını sağlama gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Örgütler, çağın gerektirdiği rekabet koşullarında devamlılıklarını sağlamak, değişim ve gelişmelere adapte olabilmek için yeni bilgileri edinmek ve bunları

kullanmak zorundadırlar. Bu yüzden örgütler geleneksel örgüt oluşumlarından sıyrılıp, öğrenerek kendisini yenileyen ve amaçlarını gerçekleştirmek için etkililiklerini sağlamak zorundadırlar (Bozkurt, 2003). Örgütte öğrenmeye başlarken yapılacak en önemli şey çalışanın buna inandırılarak bunu benimsenmesinin sağlanmasıdır. Bu yüzden örgütler için öğrenmeye dayalı bir kültür inşa etmek ve paylaşılan amaçlar oluşturmak önemlidir (Smith ve Piele, 1997). Bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme mekanizmalarını içeren karmaşık bir örgüt olan öğrenen örgütler tüm üyelerin yeterliliğini üstlenir ve bireylerin tüm potansiyellerine göre performans gösterebilecek şekilde tasarlanır (Confessore ve Kops, 1998).

Gelecekte sürekli başarıyı yakalayacak olan kişiler ve örgütler çevrelerine en kolay adapte olan yani en çabuk ve rahatlıkla öğrenenler olması beklenmektedir. Teknoloji çağının günümüze getirdiği ve getireceği yeniliklerle başa çıkabilmek için en etkili çözüm yolu öğrenme ihtiyacının belirlenmesiyle öğrenmeyi başarmaya çalışabilmektir (Braham, 1998). Sürdürülebilir bir başarının elde edilmesi geçmişte yaşanan deneyimlerin değerlendirilmesi ile gerçekleşebilir. Geçmişte yapılan hatalar ve doğrular gözden geçirilerek, örgütlerin öğrenme kabiliyetlerinin geliştirilmesi sağlanır (Öneren, 2008). Marsick ve Watkins'e (2003) göre öğrenen örgüt yapısını oluşturmak için, sürekli öğrenme şansı oluşturulmalı, bireyler iletişim halinde olmalı ve soru sormaya teşvik edilmeli, işbirliği ve grup çalışması desteklenmeli, bilgi elde etmek ve paylaşmak için sistemler kurulmalı, toplumu ortak fikir için güçlendirmeli, örgütün çevresiyle arasında bağlantılar kurulmalıdır.

Hord'a (1997) göre profesyonel bir öğrenme örgütünün beş ana boyutu vardır: i) destekleyici ve paylaşılan liderlik, ii) ortak yaratıcılık, iii) paylaşılan değerle ve vizyon, iv) destekleyici koşullar v) paylaşılan ve bireye yönelik uygulamalar. Bu boyutlar birlikte çalışırken, profesyonel öğrenme örgütlerini oluştururlar. Örgütlerinde profesyonel öğrenmeyi uygulamak isteyen liderler, bu beş boyutu bilmek ve anlamak zorundadırlar, böylece öğretmenlerin profesyonel öğrenme örgütlerine girme fırsatlarını nasıl yapılandıracaklarını bilirler.

Başarılı ve sürdürülebilir bir öğrenme örgütünün geliştirilmesinde beş kritik unsur vardır (Shin, Picken ve Dess, 2017):

1. Yönlendirilmiş amaç duygusu oluşturmak ve bunu örgüt üyelerine iletmek
2. Çalışanları her düzeyde güçlendirmek
3. Bilgiyi içselleştirme ve paylaşma
4. Dışardan toplanan bilginin örgüte uyumsanması
5. Statükoya meydan okumak ve yaratıcılığı sağlamak.

Literatürde öğrenen örgüt ile örgütsel öğrenme kimi zaman birbirinin yerine kullanılsalar da ancak aynı kavramlar değildir (Jones ve Hendry, 1994). Örgütsel öğrenme, öğrenen örgütlerde gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanırken; öğrenen örgütü Senge (2018), bireylerin gerçekten tutkuyla elde etmeyi hedefledikleri sonuçları elde etme yeteneklerini sürekli geliştirdikleri; yeni ve coşkun düşünme stillerinin beslendiği; ortaklaşa eylemlere engel konulmayan; bireylerin durmadan, nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütler olarak tanımlamaktadır. Örgütsel öğrenme örgütün çevre üzerinde yarattığı etkiyi belirleme süreci (Duncan ve Weiss, 1979) ve gerçekleşen öğrenmenin toplamı ve bunun örgüt üzerindeki etkisidir (Jones ve Hendry, 1994). Öğrenen örgüt ise örgütsel öğrenmenin, ekip çalışması, işbirliği, yaratıcılık ve bilgi süreçlerinin ortak bir anlamı ve değeri olduğu şekilde yapılandırıldığı bir ortam olarak tanımlanabilir (Confessore and Kops, 1998), ancak bireyler edindikleri bilgiyi örgüte aktardıklarında bu durum gerçekleşir. Şöyle ki işlenen bilgi yoluyla potansiyel davranışların değişip değişmediği bu durumun ölçütü olarak kabul edilir (Huber, 1991). Isaacs (1993) ise çalışmasında örgütsel öğrenmenin ortaklaşa bir düşünce ve iletişim öğeleri içermesini önerir. Bu görüşlere göre örgütsel öğrenme bir sonuçtan ziyade süreç olarak düşünülmektedir. Örgütsel öğrenme, bireysel bilgiyi kolektif bilgiye dönüştüren bir süreç iken, öğrenen örgütler örgütsel öğrenmenin yapılandırıldığı bir ortamdır (Confessore ve Kops, 1998). Örgütsel öğrenme ile ilgili ilk çalışma Arygris ve Schön'e (1978) ait olup bu kavramı, örgütlerde hataların ortaya çıkartılarak düzeltilmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Öğrenen örgütü Drew ve Smith (1995) ise çalışmalarında, örgütsel sistemin performansını tüm paydaşlar için önemli yollarla geliştirilerek için bireysel ve kolektif öğrenmenin üretilmesi, elde tutulması ve kullanılması; performansı izleme ve geliştirme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenen örgütte, öğrenmenin ne olduğunu bilmek ve insanlar için anlamlı olan örgüt yapılarını nasıl oluşturabileceğimizi araştırmak, örgütün geleceğine müdahalesiz bir şekilde yardımcı olabilmeyi, katılabilmeyi ve

daha etkili bir şekilde kontrol edebilmeyi gerçekleştirir (Jones ve Hendry, 1994). Pedler, Burgoyne, ve Boydell (1989) öğrenen örgütlerin özelliklerini on maddede ifade etmiştir.

1. Örgütsel politika ve strateji oluşumu, uygulanması, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi ile birlikte bilinçli bir öğrenme süreci olarak yapılandırılmıştır.
2. Örgütsel politika ve strateji tartışması, örgüt üyeleri arasında geniş ölçüde paylaşılır, katılır ve tanımlanır. Tartışma, farklılıkların tanınması, anlaşmazlıkların giderilmesi gerçekleştirilerek, kararlara katılım sağlanır.
3. Yapılar esnek, uyarlanabilir, geçicidir, bireysel ve toplu düzeyde öğrenmeyi sağlamak ve kolaylaştırmak için tasarlanmıştır.
4. Muhasebe, bütçeleme ve raporlamanın yönetim kontrol sistemleri, yönetim kararlarının sonuçlarından öğrenmeye yardımcı olacak şekilde yapılandırılır.
5. Bilgi teknolojisi uygulamaları da dâhil olmak üzere bilgi sistemleri, "güncellemek" ve "otomatikleştirmek" için, üyelerin mevcut işletme varsayımlarını sorgulamalarını ve organizasyon normları, hedefleri ve süreçleri hakkında bireysel ve toplu öğrenme için bilgi aramalarını sağlamak için kullanılır.
6. Bireyler, gruplar, bölümler ve bölümler, mal ve hizmetlerin yanı sıra öğrenmeye yardımcı olmak için beklentiler hakkında bilgi alışverişinde bulunurlar.
7. Dış iletişimi olan üyeler, örgüt için "çevresel tarayıcılar" görevi görür ve bu bilgileri diğer örgüt üyelerine geri iletir.
8. Örgüt üyeleri, bilgileri paylaşmak ve ortaklaşa müşteriler, tedarikçiler gibi örgütün dışındaki "önemli diğerleri" ile ortaklaşa çalışmaktalar.
9. Örgüt içindeki kültür ve yönetim tarzı, başarılarından ve başarısızlıklardan deney, öğrenme ve gelişmeyi teşvik eder.
10. Kendini geliştirmek isteyen örgüt üyelerine, örgütün bütün kaynakları açıktır.

Öğrenen Örgüt Modelleri. Bu başlık altında öğrenen örgütler ile ilgili olarak geliştirilmiş modellere ve bu modellerin varsayımlarına yer verilmiştir.

Senge öğrenen örgütün beş disiplini. Senge'ye (2018) göre öğrenen örgüt beş temel disiplin üzerine kurulmuştur. Bunlar; "kişisel ustalık", "zihinsel modeller", "paylaşılan vizyon", "takım halinde öğrenme" ve beşinci disiplin olarak da "sistem düşüncesi" olarak yazar tarafından ifade edilmiştir. Öğrenen örgütlerde bu disiplinler birbiriyle ilişkili bir şekilde gelişir.

Kişisel ustalık. Kişilik ustalığı yüksek düzeyde olan kişiler hayattan gerçeğe istedikleri sonuçları yaratma yeteneğini sürekli genişletirler. Kişisel

ustalığın temeli bireylerin yaşamlarında yaratıcı gerilimin ortaya çıkışını ve sürdürüleceğini öğrenmektir. Senge (2018) bu bağlamda öğrenmenin daha fazla bilgi edinmekten ziyade bireyin istediği sonuçları üretme yeteneğinin gelişmesi olarak ifade eder. Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip olan insanların ortak karakteristik özellikleri bulunur. Böyle insanlar için vizyon iyi bir düşünce şekli olmaktan ziyade çağrı niteliği taşır. Mevcut gerçeklik düşman olarak görülmez, bir ortaklık yaratmadır. Değişimin getirdiklerine direnmekten ziyade, onları kavrayıp birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir.

Kişisel ustalık düzeyleri yüksek olan kişiler, işlerine daha çok bağlıdırlar, daha geniş ve daha derin bir sorumluluk duygusuna sahiptirler, daha hızlı öğrenirler. Çalışanın bireysel olarak gelişmesini desteklerler, çünkü bunun örgütü daha güçlü kılacağına farkındadırlar (Senge, 2018). Teare ve Dealtry' e (1998) göre kişisel ustalık, kişisel öğrenmeyi sürekli biçimde yenilemeye ve bunu örgütsel çalışma ile ilişkilendirmeye hazır değildir.

Kişisel ustalık, arzulanan sonuçları sağlama kapasitesi demektir. Göreve enerjiye odaklanmak, gereçleri tarafsız olarak görmek, görme yeteneğine bağlantılı olarak oluşan yaratıcı gerginlik ve bugünkü inançlardan doğan duygusal gerginlik ile ilgilenmek bu disiplinin ilgi alanıdır (Robinson, 1996). Gerginlik doğası gereği çözüm arar. Vizyon ve aradaki gerçekliği birlikte tutma yeteneği gelişir ve aradaki yola çözüm aranır (Senge, 2014).

Zihinsel modeller. Zihinsel modeller sadece dünyaya nasıl anlam verildiğini ortaya çıkarmakla kalmaz, anlamlarla nasıl bir eyleme geçildiğini de belirler. Farklı zihinsel modelleri olan iki insan aynı olayı aynı anda gözlemlerine rağmen farklı yorumlamalarda bulunabilirler. Çünkü ikisi de farklı ayrıntılara dikkat etmişlerdir. Geleceğin öğrenen örgütlerinde önemli kararlar karşılıklı ilişkilerin ve değişim kalıplarının paylaşılan kavranışına dayanacak olduğunu ileri sürer (Senge, 2018).

Zihinsel model, düşünce ve bir kişinin sezgi ya da davranışlarının ardında saklanan farz edilme yeteneği, eleştirisel olarak genellemeleri ve derin kökleşmiş zihinsel resimleri ve kişinin görmüş olduğu imgeleri inceleyerek yansıtma kapasitesidir (Robinson, 1996). Bireyin zihninde daha önceden yerleşmiş varsayımlar, genellemeler, resimlerin oluşu dünyanın algılanma biçimini etkiler.

Zihni modelleri yönetme disiplini öğrenen örgütler içinde, dünyanın işleri ile ilgili düşleri açığa çıkardığı, deneme yapmayı ve düzenlemeyi içinde barındırdığı için önemli bir yerdedir. Zihinsel disiplin modelinin temel görevi bireylerin en az ölçüde savunmaya geçerek kendi farklılıklarını ve yanlış anlamalarını incelemelerini ve bunlar hakkında konuşmalarını sağlamak ve tutumlarını açığa çıkarmaktır (Senge, 2014). Örgütte başarı için örgüt paydaşlarının dünyaya bakış açıları ve açıklamaları önemlidir.

Paylaşılan vizyon. Ortak vizyon bireylerin iç dünyalarını harekete geçiren, etkili bir güçtür. Bu gücün oluşmasıyla soyut bir fikir, birden fazla kişi inandığında somut, elle tutulan hale gelir. Bireysel vizyon kişilerin zihinlerinde ve kalplerinde taşıdıkları imgelerse, paylaşılan vizyon da örgütlerin bütünündeki bireylerin taşıdığı imgelerdir. Bireyler bir vizyona inanarak paylaşımda bulunuyorsa, birbirlerine ortak bir arzu ile bağlıdırlar. Paylaşılan vizyon öğrenen örgütlerin olmazsa olmazıdır. Çünkü öğrenme için şart olan ortak odağı ve enerjiyi oluşturur. Paylaşılan vizyon örgütlerdeki kişileri, düşünce yapılarını ortaya koymak, takıntıları bırakmak, bireysel ve örgütsel eksiklikleri tanımak için daha uygun hale getirir (Senge, 2018).

Ortak görüş ve amaçlar, değerler ve gelecek ile ilgili resimlere bağlantılı olan grup ve örgüt sistemini oluşturabilme kapasitesidir. Toplu görüşü çığa çıkarma ve kesinlik kavramlarına yol açma, isteksizlikten çok özen gösterme alıştırmalarını hedeflemektedir (Robinson, 1996). Katılımcı bir vizyon, örgüte bağlantılı bir yaklaşım, görevini istekle yapmak katılımcı bir vizyonunu gerçekleştirmek için açılan yoldur. Paylaşılan vizyonlar kişisel vizyonlarla ortaya çıkar. Örgütün ulaşmayı hedeflediği bir sonuç için tüm paydaşların paylaşılan bir vizyonu benimsemeleri gereklidir. Paylaşılan vizyon ve ortak değerler, örgütün nihai başarısı için gerçek kararlılığa sahip olma sonucunu doğurur (Bivin- Smith, 1996).

Takım halinde öğrenme. Bu disiplin, “diyalog” ve “birlikte düşünme ile ortak olanı yansıtmak ve yaratıcılığı geliştirmek, kişileri gerçekten özlediği sonuçları yaratmak, çalışmayı, birlikte keşfetmeyi ve birbirlerini dinlemeyi öğrenmek kapasitesinden söz eder (Robinson, 1996). Etkileşimin doğru ve sağlıklı olduğu takımlarda düşünsel faaliyetler ve öğrenme daha çok çeşitliliğe aynı zamanda da

hıza ulaşır. Böyle örgütlerde kişiler bireysel öğrenme ile belki de asla elde edemeyecekleri öğrenme seviyesine erişebilirler (Özden, 2013).

Okulun, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme ve birlikte çalışma fırsatına sahip olduğu profesyonel bir öğrenme topluluğu olarak görülmesi gerekir ((Muijs ve Harris, 2006). Takım halinde öğrenme, takımı oluşturan bireylerin kişisel olarak edindikleri derinlemesine inceleme yeteneklerinin üstünde asıl büyük resme odaklanabilme yeteneklerini geliştirir. Günümüz örgütlerinde temel öğrenme birimi çalışanlar değil takımlar olabilmelidir. Takımların öğrenmesi gerçekleşmediğinde örgütlerin öğrenmesinden de söz edilemez. Takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon geliştirme ve kişisel ustalık disiplini üzerine kuruludur (Senge, 2018). Profesyonel olarak oluşturulmuş takımlar içinde hiyerarşik yapılar olmasına rağmen takımların eşit görünüşlü olmaları beklenir. Takım çalışması ile kabul edilen kararların uygun kararlar olması olasıdır (Bush ve Meiddlewood, 2005).

Sistem düşüncesi. Sistem zamanla birbirlerini sürekli olarak etkiledikleri için öğeleri “birbirlerine bağlı olarak” algılanan bir yapıdır (Senge, 2014). Öğrenen örgütler ile ilgili diğer dört disiplini bütünleştiren boyut sistem düşüncesidir. Sistem düşüncesi, diğer dört boyutu sağlam bir zemine oturarak, “bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğunu” ifade eder. Sistem düşüncesi örgütün içindeki öğeler ile iki taraflı beraberliği ya da bağlantılılığı tanımlar. Bu beraberlik, değişmeyen dönüt ve sonuç çıktılarını oluşturur. Örgütlerin bağlantılı sistemler olduğunu kavramak en etkili başarıyı elde etmek için bütün öğeleri göz önünde bulundurmak gerektiğini belirlemek açısından oldukça önemlidir (Bivin- Smith, 1996).

Bui ve Baruch sistem yaklaşımı. Araştırmacılar bu yaklaşım için Senge'nin beş disiplininden yola çıkarak bir model geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bui ve Baruch kendi geliştirdikleri modelin daha anlaşılır ve uygulanabilir olduğunu savunmaktadırlar. Modelde kişisel ustalıkta var olması gereken alt boyutlar; kişisel vizyon, kişisel değerler, güdüleme, bireysel öğrenme, yetiştirme ve geliştirmedir. Kişisel ustalığın oluşması için ilk önce bu öncül sayılan faktörlerin oluşması gereklidir (Bui ve Baruch, 2010).

Zihni modellerin alt varsayımları ise; örgüte adanmışlık, liderlik ve örgüt kültürüdür. Takım halinde öğrenme boyutu için ise öncelikle bir örgütte örgütsel

adanmışlık olmalı; liderlik becerileri ile hedefler belirlenmeli, paydaşların yetiştirilme ve geliştirilme faaliyetlerinin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Eğer bir örgütte etkili, olumlu iletişim ve öğrenme gerçekleşmiyorsa takımlar etkili olmazlar ve bilgi paylaşımı da sağlanmaz (Bui ve Baruch, 2010).

Paylaşılan vizyonun alt boyutları da; kişisel vizyon, kişisel değerler, liderlik ve örgüt kültürüdür. Örgütte gerçekleşmesi beklenen sağlam bir vizyon oluşturmak için gerekli olan öncüllerdir. Örgütün bireysel ve örgütsel performansının artırılması iletişim sistemlerinin güçlü bir yapı halinde oluşması ile sağlanır (Bui ve Baruch, 2010).

En son olarak örgütte bir sistem düşüncesinin oluşturulması için öncelikle güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulması şarttır. Ayrıca örgütün çalışanlarının da bireysel yeterliliğinin sağlanması ve liderin etkin bir lider özelliği taşıması gereklidir. Bütün bu öncüller oluştuğunda bireysel ve profesyonel gelişim sağlanarak örgütün stratejik planları gerçekleşir düzeye ulaşır ve örgütün gücü artar (Bui ve Baruch, 2010).

Örtenblad'ın öğrenen örgüt modeli. Örtenblad, öğrenen örgütün dört boyuttan oluştuğunu ileri sürmektedir. Bütün boyutların birbirleriyle ilişki içindedir. Öğrenen bir örgütün oluşması için dört boyut bir arada olmalıdır (Örtenblad, 2004). İlk boyut “örgütsel öğrenme” olarak ifade edilmiştir. Öğrenme ihtiyaçları farklı olan bireylerin olduğu örgüt ortamının bilincinde olmak ve öğrenilen bilginin örgüte aitleşmesine katkı sağlamak gereklidir. Ancak bu yeterli olmayıp bilginin de uygulamaya dönük hale getirilmesi gereklidir. “Çalışma ortamında öğrenme” ikinci boyutu oluşturur. Bu boyutla vurgulanan işgörenlerin çalıştıkları ortamda iken öğrenmelerinin gerçekleşmesidir. Üçüncü boyut ise “öğrenme ortamı”dır. Örgütteki kişilerin öğrenmelerinde güçlükleri ortadan kaldıran bir etki yaratmalı ve öğrenmelere kolaylaştırıcı bir olanak sağlamalıdır. Dördüncü boyut ise “öğrenen yapı” örgütün yönetsel faaliyetlerini ve ast-üst ilişkisini irdeleyen bu boyut, örgütlerde bürokrasi yerine değişen koşullara uyum sağlayan bir organik yapıdan bahsetmektedir. Bu model takım halinde ve işbirliği içinde çalışmanın gerekli olduğunu ifade ederken, her üyenin de öteki üyelerin işlerine gerektiğinde yardımcı olabilmek adına aşına olmasının gerekli olduğunu ileri sürmektedir (Örtenblad, 2004).

Watkins ve Marsick'in modeli. Araştırmacılar öğrenmenin bireysel düzeyde sürekli olmasının gerekli olduğunu ancak, bilgi ve finansal performansta algılanan değişiklikleri etkilemek için yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Modelde öğrenen bir örgütün yaratılmasında yedi koşulun gerekliliği ifade edilmektedir. Bunlar; sürekli öğrenme olanakları oluşturmak, iletişim ve soru sormaya teşvik etmek, işbirliği ve takım halinde öğrenme isteği oluşturmak, öğrenmeyi ve bilgi paylaşımını sistemsel hale getirmek, ortak vizyon oluşturmak için yetki devri, örgütün çevresiyle işbirliği halinde olmasını teşvik etmek, liderin öğrenmeyi bireysel düzeyden birey-takım-örgüt düzeyine getirmesini sağlamaktır (Marsick ve Watkins, 2003).

Öğrenen örgütlerin sahip oldukları yeterlikler. Öğrenen örgütlerin yeterliliklerini beş aşamada incelemek mümkündür.

Sistematiik problem çözme: Problemlerin belirlenmesi ve çözüme kavuşturulmasında tahminlere dayalı yöntemlerden ziyade bilimsel yöntemlerin kullanılması, bilginin tahminler yerine verilere dayandırılarak kullanılmasını ve bilginin organize edilip çıkarımlarda bulunulması için istatistiksel yöntemler kullanılmalıdır (Garvin, 1993). Örgütte çalışanların örgüt içinde olan biteni sorgulamaları ve görülmeyenin altında yatan gerçek nedenleri araştırmaları, sorunlara sistematiik çözüm üretmelerini sağlayabilir (Yazıcı, 2001).

Deney yapmak: Yeni bilgi sistematiik olarak yeni yaklaşımların geliştirilmesi ve denenmesini içerir. Bireylerin içinde buldukları koşullar ve bireyin ufkunun açık olması yeni yaklaşımları değerlendirirken göz önünde bulundurulması gereken durumlardır (Kutaniş, 2002). Garvin (1993) yeni yaklaşımların denenmesiyle birlikte ortaya yeni fikirlerin çıktığını ve bu fikirlerin örgüte aktarıldığını belirtir. Bu süreçte çalışanlar risk almaya özendirilmeli ve desteklenmelidir. Sonuçları ölçüp değerlendirmek için becerikli yöneticilere ve çalışanlara ihtiyaç vardır.

Geçmiş deneyimlerden faydalanmak: Örgütler hatalarını tekrarlamamak için geçmişe ait başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmelidir (Garvin, 1993). Tüm faaliyetlerin yazılı doküman haline getirilmesi bu işi kolaylaştırır. Örgütün çalışanların görev tanımları, örgüte ait vizyon ve misyonun örgütün paydaşlarına

benimsetilmesi, toplantılara ait evrakların kayıt altına alınması gibi işler faydalı olur (Seymen ve Bolat, 2002).

Diğerlerinden öğrenme: Bireylerin sadece kendilerini analiz ettikleri her süreçte öğrenmenin gerçekleşme olasılığı vardır. Kimi zaman etkili bilgi dışarıdan birinin farklı bir bakış açısı ile ortaya çıkar. Geniş bakış açısına sahip, aydın görüşlü yöneticiler, yaratıcı düşünceleri ile başka örgütlerin de etkili bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olur (Garvin, 1993).

Bilgi oluşturma ve aktarma: Öğrenen örgütler devamlı bir şekilde yeni bilgiyi arar ve örgüt içerisinde öğrenme seviyesinin yükselişi için bilginin paydaşlar tarafından yayılmasını hedefler. (Pınar, 1999). Bilgi ve fikirler örgüt içinde yayıldığında etkileri beklenenden daha fazla olur. Formal ve informal iletişim araçları örgütlerde bilgiyi aktarma yollarındandır (Garvin, 1993).

Bir öğrenen örgüt olarak okul. Hızlı küresel değişim bağlamında öğrenen örgüt işlevi gören okul, her kademedeki çalışanların yeni bilgilerle işbirliği yapmalarını, geliştirmelerini ve uygulamalarını sağlayan bir sisteme ve yapıya sahip olan okuldur (Jokic, Cosic, Sajfert, Pecujlija, ve Pardanjac, 2012). Günümüz dünyasında bilginin kolaylıkla herkes tarafından erişebildiği bir zamanda eğitimin de amacı değişmiştir. Eğitim bir öğretici tarafından aktarılıp öğrencilerin edilgen alıcı olmaları halini geride bırakmıştır. Artık bireyler öğrenmeyi öğrenen konumuna geçmiş, öğretmenler de bireylere öğrenmeyi nasıl öğreneceklerine ulaşmayı sağlayan rehber konumunu almışlardır (Çalık, 2003).

Bir okulun başarısı için önemli hale gelen kendini yenileme, personelin öğrenme kapasitelerinin geliştirilmesi, birbirlerinin mesleki öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Öğrenme kapasitesini geliştiren okullar, sadece okulların nasıl öğrendiğini görmeye yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenen okulların koşullarını ve özelliklerini de sunar (Southworth, 2000). Dolayısıyla öğrenen okul, sürekli öğrenerek kendini yenilemeyi gerçekleştiren, her an her ortamda öğrenmeyi destekleyen, insan kaynağını iyileştirmeye öncelik veren, okul topluluğunun tüm üyeleri tarafından kabul edilebilen ve okulu krizden uzak tutan bir okul kültürü hazırlar. Öğretmenler takımlar halinde çalışır, bu da öğrencilere başarı getirir (DuFour, 2004). Öğrenen okullarda çalışan bütün personel yenilikleri denemeye heveslidir. Personel

değişimde katalizör görevi üstlenmeye isteklidir. Böylelikle öğrenen bir okulda, gerçekleştirilecek olan yenileşme hareketi personelin ortaklaşa ve etkin çabasını içeren bir süreçte başarıya ulaşır. Öğrenme sürecine katılan bütün çalışanlar yenileşme sürecinin de içinde yer alır (Çalık, 2003).

Öğrenen bir kurumda, öğrenme bireysel düzeyden başlayarak, takıma ve en sonunda kurum düzeyine ulaşır. Öğrenen okulda çalışan hizmetliden, öğrenciye, veliye, öğretmene ve okul müdürüne kadar her birey öğrenendir, dolayısıyla okulda bir öğretmen ve öğrenen ayrımı yapılmamaktadır. Okullarda güncel olabilmek, değişime ayak uydurmayı başarmak ve yenileşmede yer alabilmek ortaklaşa ve durmadan öğrenme sayesinde gerçekleşir (Özus, 2005).

Öğrenen okulların ve personelin özelliklerini Bush ve Middlewood (2005) aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

1. Öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları merkeze alınır.
2. Çalışanlar enerjilerini ve hazırladıkları etkinlikleri öğrenmeye odaklar.
3. Etik ve araştırma etiği oluşturur ve geliştirirler.
4. Dış ağlar ve dış paydaşlar da dahil olmak üzere öğrenmenin çok çeşitli kaynaktan geldiğinin ve öğrenmenin farklı biçimlerinin olduğunun farkındadırlar.
5. Öğrenmenin yaşam boyu bir süreç olduğunun ve okulların bu sürece katkısının olduğunu kabul ederler.
6. Bu tür örgütlerde herkes sürekli bir dönüşüm durumundadır.

Öğrenen okulda okul, sadece rollerin gerçekleştirileceği bir görev yeri değildir. Tüm paydaşlar sadece kendi gerçekleştireceği sorumlulukları değil; örgütün amacı için de gerçek sorumluluğu üstlenmeye hazırdır. Dolayısıyla meydana gelen her olaydan deneyim kazanılır, olaylar öğrenme için birer araç olarak düşünülür (Töremen, 2001). Öğrenen örgüt uzun vadede aydınlanmış ve ekonomik açıdan da gelişmiş bir toplum oluşturmaya çabalayanlar için en karlı yatırım aracı olarak düşünülmelidir (İlmak, 2017)

Öğrenen okul kültürü. Okul kültürünün en sade olarak tanımlanmış hali okul örgütünü bir araya getiren “idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumlar”ın birleşimidir. Okuldaki her bireyin deneyimlerini güçlü bir yapıyla

biçimlendiren bu normlar başarılı bir okul müdürünün liderliği sayesinde vizyon olarak karşımıza çıkar. Okul yöneticilerinin kültürü biçimlendirme yolları sağlam ve dayanıklı olan değer ve inanışlara etkili liderlik davranışları ve eğitimle örnek olmalarıdır. Okul yöneticileri kültürü sağlam bir zeminde biçimlendirmek amacıyla mevcut gelenekleri, amaçları törenleri dikkate alarak okul başarısını gerçekleştiren işbirliği ve paydaş katılım vizyonu oluşturmak için tüm çalışanlar ve öğrencilerle birlikte harekete geçer (Çelikten, 2006). Milstein (1999), paylaşılan değerlerin, inançların, ortak bir misyonun, kahramanların, ritüellerin, geleneklerin ve bir tarihin okul kültürü oluşturduğunu ifade eder.

Liderlik uygulamalarının en iyi örnekleri, sürekli öğrenmeye değer veren ve öğretmenleri okul kültürünün yaratıcıları olarak tanıyan, destekleyici ve işbirlikçi bir örgüt kültüründe gerçekleşir (Silva, Gimbert ve Nolan, 2000). Mesleki öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak, işbirlikçi süreçlere dikkat edilmesini gerektirir (Muijs ve Harris, 2006). Lider işbirlikçi süreçler oluşturduğunda bilgi edinme, çalışma, paylaşma ortamlarında öğretmenleri harekete geçirme fırsatları sunar (Jackson, 2000). Jurasaitė-Harbison ve Rex (2010), örgütün öğrenme sürecinin okul kültürünü korumada, sosyal bağlantılar oluşturabildiğini ve inovasyon başarıları için çok önemli olan normları belirleyebileceğini vurgulamaktadır.

Bir okul kültürü, informal öğretmen öğrenmesi için fırsatlar sağlayan beş öğeden oluşur: i) okul topluluğunun felsefesini ve kolektif değerlerini yansıtan bir okul misyonu, ii) informal öğrenme alanlarını genişleten normlar, iii) öğretmenlere informal öğrenme için alanlar ve uygun fiziksel ortamlar sağlayan yapılar, iv) öğretmen öğrenmesi için çeşitli fırsatlar içeren örgütsel düzenlemeler ve v) meslektaşların birbirinden öğrenmelerine fırsat tanıyan profesyonel ilişkiler (Jurasaitė-Harbison ve Rex 2010). Öğrenen okullarda liderler doğru ilkim ve kültürü yaratma adanmışlığı gösterme rolü üstlenirler (Ensari, 1998).

Öğrenen okul iklimi. Okul iklimi, insanların okul hayatı deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgüt yapılarını yansıtır. Öğrenciler, aileler ve eğitimciler ortak bir okul vizyonunun geliştirilmesi, yaşatılması için katkıda bulunarak iş birliği içinde çalışırlar. Böyle bir okulda herkes okulun faaliyetlerine ve fiziksel çevrenin korunmasına katkıda bulunur (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Welsh'e (2000) göre okul iklimi, okul örgütünü oluşturan bireylerin tutumlarını,

duygularını ve davranışlarını etkileyen öğelerden oluşur. Okulları birbirinden farklılaştıran ve okuldaki bireyin davranışı üzerinde etkiye sahip olan okul içi atmosfer okulun iklimini oluşturur.

Hoy ve Miskel (2010) okulların iklimini insanların kişiliğine benzetmektedir. Dolayısıyla öğrenen okullarda etkili bir öğrenme iklimi vardır ve bu iklimi oluşturan kişilerin başında okul yöneticilerinin yer aldığını söylemek mümkündür. Bir okulun öğrenen örgüt olarak değerlendirilmesi sadece okul binası, öğrenci ve öğretmen sayısı gibi niceliksel özelliklerle ilgili değildir. Öğrenen okulların kendilerine has iklim ve kendilerine ait özelliklerinin olması onları diğer okullardan başarı ve üretkenlik göstergeleri ile ayırt eder. Etkili okul ile ilgili çalışmalarda, etkili okulların oluşabilmesinde temel etkenler öğretmeyi ve öğrenmeyi destekleyen sosyal bir ortam olarak ele alınır. Bu ortamı oluşturan en belirleyici kişi ise okul yöneticisi olarak görülmektedir (Şişman, 2002).

Öğrenen okulların öğrenme ortamları. Senge (2014) öğrenen okulların farkındalık ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik eden, insanlara istedikleri ve aradıkları araç ve eğitime ulaşmak için olanak ve tercih sunan kendi yeteneklerini geliştirmeyi sağlayan bir ortama sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. İnsanların birbirlerine güvendikleri ve birlikte nasıl çalışabileceklerinin farkında oldukları bir öğrenme ortamı hâkimdir. Öğrenen okullarda bireyler kendi aralarında işbirliği içinde öğrenirken, hem birlikte hem de birbirlerinden öğrenmeye teşvik edici bir ortam vardır (Lumby, 1997). Öğretim sadece sınıf içinde değil okulun bütün fiziki mekanlarında gerçekleşir. Koridorlarda, öğle yemeklerinde ve okul başlama ve bitiş zamanlarında okulun kapsadığı her alana yayılmıştır (Spillane, 2017).

Öğrenen okulların paydaşları. Bu başlık altında okulların paydaşları olan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve anne babaların öğrenen okullardaki rolleri tartışılmıştır.

Öğrenen okullarda yöneticinin rolü. Bir okul müdürünün okul yönetimine en önemli katkısı, eğitici ve öğretici olmayan uygulamalarıyla da okul etkinliğini ve öğrencilerin başarılarını artırma yetenekleriyle ilgilidir (Leithwood and Jantzi, 2008). Okul liderliği ve yönetimi, öğretim kalitesini sağlamada, öğretimdeki gelişimi iyileştirmede ve okulun çıktısı olarak öğrencinin başarılı ve verimli olmasında önemlidir (Spillane, 2017). Örgüt açısından önemli ve faydalı düşüncelerin örgüt

içinde benimsenmesinin en etkili yöntemi onların örgütün tamamına nüfuz etmesini gerçekleştirmektir. Bu durumu gerçekleştirmek için öncelikle örgüt paydaşlarının ortak sahip oldukları bir vizyon ve düşünce sistemi oluşturulmalıdır. Çalışanların gönüllü olarak katıldıkları ortak paylaşımlar böyle bir kültürün oluşmasını sağlar. Değişimin önünü tıkayan engellerin yok edilmesi, çalışanlarının becerilerinin ve öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi; yanlışlıklara ceza vermekten ziyade yanlışlardan ders çıkarma anlayışına geçilmesi ve çalışanların objektif biçimde davranmaları, verimli düşüncelerin örgüt içinde rahatlıkla sunulması ve birliktelik yaklaşımları ve vizyon etrafında benimsenerek, ortak bir vizyon oluşturmayı gerçekleştirecektir (Yazıcı, 2001).

Liderler, örgütlerinde ortak bir misyon geliştirerek, çalışanları cesaretlendirmeli ve herkesin birbirinden sürekli öğrenmelerini destekleyen bir ortam sağlamalıdır. Böylece lider örgütteki herkesin entelektüel kapasitelerini geliştirmiş ve örgütün sürekli gelişimini sağlamış olur (Buzan, Dottino ve Israel, 1999). Liderler okullarını geleceğe hazırlamak istiyorlarsa, sürekli olarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Kendi davranışlarını, duygularını ve akıl yürütmelerini, hem yeni deneyimler ışığında hem de kendileri ve başkaları tarafından yeniden değerlendirirler. Yaşam boyu öğrenme, kişisel olarak onlar için bir gerçeklik olmalıdır (Bush ve Middlewood, 2005).

Senge (2018) öğrenen örgüt liderinin diğer örgüt liderlerinden farklı özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenen örgüt liderlerinin farklı özellikleri, açık fikirli olmaları, ikna yetenekleri, başarılı olmaya derin inanç ve öğrenmeye olan açık fikirlilikleri ve bağlılıklarıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme yolculuğunda yer almalarını gerçekleştirecek ortamı yaratmalıdır (Şişman, 2002).

Öğrenen okullarda öğretmenin rolü. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi öğretmendir (Akçadağ, 2018). Eğitimin yeni felsefesi ve girişimleri, öğretmeni bilgi aktarmaktan ziyade öğrenciye sorgulama, araştırma ve incelemeyi, keşfetmeyi öğreten öğrencilere rehberlik eden destekleyici bir ortam sunan bir kişi olarak görmektedir (Özdemir, 2013). Öğretmenler öğrenci öğrenmesini güçlendirmek için günümüz standartlarındaki eğitim uygulamalarını takip etmeli ve kendilerini geliştirmelidir. Çalışmalar, öğretmenlerin öğretim ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için düzenli, sürekli eğitime katılmalarını ve

kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Zoderayko ve Ward, 1999).

Öğretmenlik göreve başladığı andan itibaren yaşam boyu devam eden bir öğrencilik sürecidir. Öğrenen okulda öğretmen daima öğrenmeye hevesli, öğrenilenin yaşam boyu kullanılması için teşvik eden, öğrencilerine öğrenmeyi öğreten, önemli derecede genel kùltürü olan, alanının yeniliklerini takip eden, toplumu harekete geçiren ve okulların vazgeçemeyeceği ögesidirler. Bu rolleri gerçekteştirmesi gereken öğretmenin sorumluluğu herkese rol model olacak şekilde en önden gitmeyi zorunlu kılar (Oğuz, 2000).

Öğrenen okulların öğretmenlerinin verimliliği hem onların hem de buldukları okulların etkililiğini belirler. Öğrenciye yol gösterecek öğretmen öncelikle kendi mesleki gelişimini, eğitimini geliştirme sorumluluğunu kendisi yüklenmelidir. (Fındıkçı, 2004). Schlechty'e (2005) göre, sınıfta öğretmenler bir lider gibi davranmalıdır. Öğretmen, öğrencilerinin ne öğrenmesi gerektiğinin farkında olarak onların öğrenme isteklerini canlı tutacakları etkinlikler hazırlamalıdır. Öğrencilerin yönlendirilmedikleri zamanlarda çalışmalara liderlik etmek öğretmenliğin önemli bir parçasıdır.

Devamlı olarak gelişen teknolojinin eğitim alanında bütünlüştirilerek kullanılması, eğitim öğretimin niteliğinin artırılması ağıısından oldukça önemlidir. Geleneksel ders materyalleri ve sadece bilgi aktarımı ile modern çağa ayak uydurabilmek olanaksız hale gelmiştir. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmen ve teknoloji bir bütün olarak karşımıza çıkmakta, dolayısıyla eğitimin niteliği devamlı yükselmektedir (Demirtaş, 2001). Dolayısıyla günümüz öğretmeni; gelişen teknolojiyi üreten ve kullanan bireyleri eğitim yoluyla yetiştirecek kişilerdir (Uğurlu, 2017)

Cemaloğlu (2018) öğrenen okullarda öğretmenlerin birlikte öğrenme sürecinin yolcusu oldukları takdirde, lider öğretmen olmak için ilk adımlarını atmakta olduklarını vurgulamaktadır. Öğrenmenin, öğretmen tarafından belirli bir program dâhilinde aktarılan ve kontrol edilebilen bir eylem olarak düşünülmesi yetersiz ve yanlış yönlendiricidir. Öğrenme bireylerin olgusal ve toplumsal etkileşimleri sonucu oluşur. Okulun işlevini yerine getirmesi öğretmenler aracılığı ile gerçekteşir. Öğretmenlerin etkilerinin sadece sınıf içinde olduğunu düşünmek,

okul düzeyinde ve toplumsal düzeyde etkilerini ihmal etmek yanlış bir düşünce biçimidir (Balci, 2001). Öğretmenler, okulu öğrenen bir örgüt haline getirmede kilit bir role sahiptirler (Töremen, 2001). Öğretmenler odasının gündemi, okulun eğitim kalitesinin önemli bir göstergesidir (Cemaloğlu, 2018). Dolayısıyla öğrenen okullarda, öğretmenler odası da bu amaca hizmet eden bir yer haline gelir.

Öğrenen okullarda öğrencinin rolü. Eğitim örgütünün var olma nedeni öğrencilerdir (Erdem, 2016). Dolayısıyla okulda gerçekleşen her durum öğrencinin yüksek yararına olmalıdır (Akçadağ, 2018) Öğrenen okullarda öğrenme etkinliği öğrenci temellidir, okul yaparak yaşayarak öğrenilen yer olarak görülmelidir (Fındıkçı, 2004). Öğrenme, bilginin aktarılması paradigmasını geride bırakıp öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışına doğru yol almıştır. Artık bilgiye sahip olmaktan ziyade sahip olduğu bilgiyi kullanan ve ondan yeni bilgi üreten insan yetiştirmeyi hedefleyen yeni yaklaşımlar günümüzün öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını oluşturmaktadır. (Özdemir, 2013). Öğrenen okulda, okulun bütün paydaşları öğrenme yolculuğu içinde yer alır. Okullarda tüm paydaşların öğrenmesinin öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkiler. Öğrenciler açıkça öğrenmeye kendini adanmış ve kendi öğrenmeleri konusunda hevesli yetişkinler tarafından desteklenirse, öğrenci öğrenmesi daha üst bir seviyede gerçekleşir (Bush ve Middlewood, 2005).

Öğrenciler, öğrenen bir okulunun öğrenme sürecine çok değerli ve önemli katkılarının bilinciyle, kolektif ve bireysel öğrenmeye teşvik edilmelidir. Öğrenme azmi ve hevesi canlı tutulmalıdır. Öncelik bireysel öğrenme ardından kolektif öğrenme olmalıdır. Çünkü bireysel öğrenme gerçekleşmeden öğrenen okulun oluşması beklenemez. Dolayısıyla, öğrenen okulun öğrencilerinden beklenen roller, öğrenmeyi önce özümsemiş, öğrenme azmi ve hevesine sahip olmalarıdır (Yağız, 2011).

Öğrenen okulda her öğrencinin öğrenebileceğine inanılır. Koşulları kabullenmek yerine öğrenmeyi engelleyen sorunların temelini inmek ve çözmek önem taşımaktadır. Öğrenen okulda öğrencilerin yeteneklerinin sınırlandırılmaması gerektiği inancı egemendir. Bu tarz okullar bireylerin yeteneklerinin birçok yönünü tanıyarak bunları güçlendirmeye hedeflenir (Nixon, 1996: 69; akt. Töremen, 2001).

Öğrenen okullarda anne-baba. Öğrenen okul gibi öğrenen aileler de, öğrenmeyi değer haline getirmenin paylaşmanın ve sürekli gelişmenin bir aile içi kültür haline getiren anne babala çocuklarının sağlıklı gelişimlerine önemli katkıda bulunurlar (Cemaloğlu, 2019). Töremen'e (2001) göre öğrenen okullarda anne-baba ve toplumu oluşturan diğer bireylerin işbirliği içinde olmaları gerekir. Anne baba ile işbirliği içinde olmak öğrencinin motive olmasını ve başarılı olmasını gerçekleştirir. Öğrenme sürecine ailenin de etkin katılımı eğitimin tamamlayıcısıdır. Öğretmenler veliyi okula çekebilmeyi başarmalı, bu süreçte onlara etkili bir kılavuz olmalıdırlar. Okulların öğrenen bir örgüt olarak yapılanması öğrenen yöneticiler, öğrenen öğretmenler, öğrenen diğer okul personeli, öğrenen öğrenciler ve öğrenen velilerin işbirliği içinde olmaları ile olanaklı hale gelir. Öğrenen okul felsefesinin benimsenmesi için de okulu oluşturan bütün paydaşların öğrenmeyi içselleştirmeleri, beraber öğrenmeleri, birlikte çalışmalarını, yeni fikirlere ve değişmeye hazır olmaları gerekmektedir.

Öğrenen okul olmayı engelleyen faktörler. Öğrenen örgüt haline gelmenin tek ve garantili bir yolu yoktur. Her örgüt kendi halkına, tarihine, beceri tabanına, teknolojisine, misyonuna ve kültürüne en uygun yapı ve stili geliştirmeli ve ardından uygun bir öğrenme yapısı oluşturmalıdır (Marquardt, 2002). Senge'ye (2018) göre öğrenen örgütün sonuçlarını görmek zaman almaktadır. Sonuçların değerlendirilmesinde örgütler sabırlı olmalıdır. Bir örgütün bir öğrenen örgüt haline gelmesi yıllar sürse bile, buna yönelik çalışma süreci değişim yönünde olumlu bir adımdır.

Pozisyonum neyse ben o'yum. Yönetimde olması gereken tüm çalışanların kendilerini yetkili ve yeterli hissederek işlerini yapmalarını gerçekleştirmektir. Böyle bir yaklaşımda çalışanlar motive olarak kurumun işleri kimsenin iş buyurmasını beklemeden yürüyecektir. Fakat bir örgütte hiyerarşinin aşırı yapılmış olması durumu örgütün bütün çalışanlarının kendilerini yetersiz görerek sorunları çözme gücü bulamazlar. Bu iş bizi aşar yaklaşımına dayanarak kurtarıcı bekleyen bireyler oluşur (Appelbaum ve Goransson, 1997; Özdemir, 2013; Senge, 2018). Çalışanlarının yalnızca çalıştıkları alana odaklanmaları durumunda örgütün içinde birbirinden ayrı kendi birimlerindeki işleri ile ilgilenen alt birimler meydana gelmektedir. Ancak ortak çalışmalarda meydana gelen sonuçlarda mesuliyeti kimse üzerine almaz. Sonuçların olumsuz olması durumunda, nedenin nereden

kaynaklandığı bir belirsizlik yaşanır. Her birim sorunun kendisinden kaynaklandığını düşünmez, diğer birimleri suçlar. Bu durum yaşandığında örgütü oluşturan kişiler sorunla ilgili olarak kendileri ile alakalı olan bölümünü fark edemezler, hep bir başka kimsenin işleri olumsuz etkilediğini ve örgütü tehlikeye attığını düşünürler (Cemaloğlu, 2019; Senge, 2018)

Hatayı başkasında arama. Öğrenen örgütü engelleyen diğer bir neden ise yapamadıkları her işte karşılaşılan her sorunda bir düşman aranmasıdır. İyi yönetilen her örgütte temel prensip, problemleri görme ve problem çözme becerisini geliştirme olmalıdır. Öğrenemeyen örgütlerde ise yapılamayan her işin bir kabahatlisi vardır (Özdemir, 2013; Appelbaum ve Goransson, 1997). Okullarda başarısızlık sebeplerini ararken, öğretmen yöneticinin ilgisizliğine, yöneticiler öğretmenin yeterli çaba göstermemesine ya da her ikisi de sistemin olumsuzluklarına bağlar. İşler kötü gittiğinde kabahatin sorumlusu aranır, mutlaka suç onun üzerine atılır ve herkes rahatlar (Cemaloğlu, 2019)

Sorumluluk üstlenme yanılması. Yöneticiler yetkiyi tek elde toplayıp, paylaşmadıklarında astların gelişmesini ve sahiplik duygusunu geliştirmesini engellemiş olurlar. Yöneticiler, iyi olursa ustadan, kötü olursa çıraktan anlayışı ile sorun çıkmadığı sürece tüm yetkilerin elinde olduğunu düşünürler. Karar alınırken fikri sorulmayan astlar, başarısızlıkta suç üzerlerine yıkılmak üzere hatırlanır (Appelbaum ve Goransson, 1997; Özdemir, 2013; Senge, 2018). Cemaloğlu (2019) bu durumun Türk tipi örgütlerin patolojileri arasında olduğunu belirtir. Öğretmenler toplantısı düzenlenmeden bütün öğretmenleri ilgilendirecek bir kararı okul müdürünün tek başına alıp yetkisine dayanarak uygulamaya kalkışması öğretmenleri de müdürü de sıkıntıya düşürebilir. Bu kararların okulda olumsuz durumlar yaratması da muhtemeldir.

Olaylar üzerine fazla yoğunlaşma. Örgütlerin işlerin iyi gitmemesi durumunda örgütte eskiden meydana gelmiş bir olaya anlam yüklemelerinden kaynaklanan bir öğrenen örgüt olma engellerindedir. Bu durum aslında geçmişin bugünü yönetmesi olarak da düşünülebilir (Appelbaum ve Goransson, 1997; Özdemir, 2013; Senge, 2018). Bu durum aslında bir kısır döngüden ibarettir (Cemaloğlu, 2019).

Haşlanmış kurbağa meselesi. Örgütlerin başarısızlıkları üzerine yapılan çalışmalarda örgütlerin devam etmesine yönelik tehlikelere karşı kendilerini koruyamadıkları durumlar oluşmaktadır. Bu haşlanmış kurbağa meselesi olarak da ifade edilen bir durumdur. Bir kurbağa kaynayan suyun içine atıldığında, kendini birden sıcak suyun dışına atar. Ancak normal ısıdaki bir suyun içine bırakılan kurbağa hareketsiz bir şekilde bekler, su ağır ağır ısıtıldığında beklemeye devam eder hatta hoşuna gider. Kurbağanın kendisini dışarıya atmasında hiçbir güçlük olmamasına rağmen kurbağa suyun içinde kalmaya devam eder ve sonuçta haşlanır. Çünkü kurbağa aniden gelecek tehditlere karşı programlanmış, ağır ağır gelen tehlikenin farkına varamamıştır. Örgütler de adım adım gelen tehditlerin farkında olmadıkça kurbağanın sonuyla karşı karşıya kalabileceklerdir (Cemaloğlu, 2019; Senge, 2018).

Deneyimler ile öğrenme düşü. En güçlü öğrenme doğrudan deneyimlenerek öğrenme ile gerçekleşir. Ancak deneyimlerin muhtemel sonuçlarının kestirilemediği durumlarda deneyimlerin fazla da bir önemi kalmaz. Deneyimler bilimsel veriler ile desteklenip uygulanmaya kalkılmadığında çok bir anlam ifade etmeyebilir (Appelbaum ve Goransson, 1997; Cemaloğlu, 2019; Senge, 2018).

Deneyim ile öğrenme eğitimde ağır bedellere mal olur. Öğrenen örgütler deneyimleri akıl ve mantık süzgecinden geçirerek kullandıklarında yararlı hale gelir. Bilimsel verilere dayanılarak yapılan tecrübelerin örgüt üyelerince benimsenmesi istenilen durumdur. Öğrenen örgütlerin akıl ve bilimi kılavuz olarak görmeleri beklenmektedir (Özdemir, 2013).

Her şeyi bilen yönetici. Örgütlerin öğrenen örgüt olmalarındaki en önemli engellerden bir tanesi de yöneticinin her şeyi bildiği varsayımdır. Bu tür durumlar örgütün öğrenmesinin ve gelişmesinin önünü keser. Hâlbuki her kademedeki yöneticinin de örgütün birer öğrenen üyesi olması gerekir (Appelbaum ve Goransson, 1997; Özdemir, 2013). Öğrenen örgütlerde yapılması gereken öncelikle öğrenmenin örgüt kültürünün içine sağlam bir temelle yerleştirilmesidir. Lider öncelikle kendi öğrenme potansiyellini geliştirerek örgütün diğer üyelerine model olmalı, kelimelerde değil yaptığı davranışlarla bunu sergilemeli örgütün bütününe bunu yaymalıdır (Cemaloğlu, 2019)

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütlerle ilişkili yurt içi ve yurtdışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Sürdürülebilir Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Çayak ve Çetin (2018) tarafından hazırlanan çalışmada okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, yönetsel sürdürülebilirlik, ekonomik sürdürülebilirlik, kültürel sürdürülebilirlik ve sosyal sürdürülebilirlik olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacılar istatistiksel sonuçlarla ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamışlardır.

Yollu (2017) okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri yüksek lisans tezinde, Antalya'da kamu ilkokullarındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yöneticilerin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleriyle ilgili görüşlerini belirlemiştir. Araştırmacı tarafından ölçek geliştirilerek veriler toplanmıştır. Ölçeği dokuz boyuttan oluşmuştur. Bu boyutlar; “derinlik”, “genişlik”, “süre”, “adalet”, “beceriklilik” ve “koruma” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre eğitim durumuna, cinsiyete, liderlik eğitimi almaya ve mezuniyet alanına göre ölçeğin tüm boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Eğitim durumuna göre “adalet” ve “koruma” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Suriyankietkaew ve Avery'nin (2016) çalışması sürdürülebilir liderliğin kurumsal, finansal performansa ve ekonomik, sosyal, ekolojik hedeflere bütüncül bir yaklaşım olarak baktığını ifade etmektedir. Araştırma Tayland'daki küçük ve orta ölçekli işletmelerden veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda sürdürülebilir liderlik uygulamaları özellikle dostça çalışma ilişkileri, çalışanlara değer verme, sosyal sorumluluk, güçlü ve paylaşılan vizyon - uzun vadeli örgüt performansının önemli itici güçleri olarak ortaya konulmuştur.

Yangil'in (2016), çalışmasında sürdürülebilir liderlik konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar incelenerek, kavramın sınırları belirlenmeye

çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sürdürülebilir liderlik hem günümüz toplumu için hem de gelecekte yeniden oluşacak toplumun varlığı ve sürekliliği için önemli bir liderlik stilidir. Bu yüzden sürdürülebilir liderliğin, liderlik literatüründe eğitim yoluyla bireylere aktarılması gereken bir liderlik yaklaşımı olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir.

Šimanskienė ve Zuperkiene'nin (2014) çalışması sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir olmayan liderlik arasındaki farkı analiz etmiştir. Çalışmada liderlerin sürdürülebilir olmak istemeleri, çalışanların örgütsel yaşamda yer almalarının çok önemli olduğunu vurgulanmıştır. Araştırmacılar, çalışanların sadece ücret için değil aynı zamanda örgütün üyesi olmalarının olumlu etkilerini vurgulamışlardır.

Wang, Wart ve Lebedo (2014), yerel yöneticileri ele alarak onların sürdürülebilir liderlik faaliyetlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda yerel sürdürülebilirlik faaliyetleri orta düzeydedir. Sürdürülebilir liderlik çabaları şehirden şehire farklılık göstermektedir.

Cosby'nin (2014) çalışmasında insan kaynakları geliştirme literatürüne katkısı tartışılmıştır. Sürdürülebilirlik konusu oldukça güncel bir kavram olarak tanımlanmıştır. Kavramın iş, örgütsel davranış ve eğitim çalışmasında öne çıkmaya devam edeceğinin önemi vurgulanmıştır.

Cook'un (2014) çalışması, sürdürülebilir okul liderliğinin önemi ve ihtiyaçlarının neler olduğunu, sürdürülebilir okul liderliğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve öğretmenlere göre hangi öğelerin sürdürülebilir okul liderliğinin gelişimi için gerekli olduğunu incelemektedir. Sürdürülebilir okul liderliğinin, öğrencilerin akademik gelişmesi ve personelin mesleki gelişimi için çok önemli olduğu ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre örgütsel öğrenme sürdürülebilir liderlik için hayati önem taşımaktadır.

Goolamally ve Ahmad (2014) tarafından yapılmış olan araştırma sürdürülebilir liderlik özelliklerinin belirlenmesi üzerinedir. Araştırma verileri ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerinden toplanmıştır. Sürdürülebilir liderlik için beş boyut keşfetmişlerdir. Bunlar i) dürüstlük ve alçakgönüllülük; ii) ileri görüşlülük, iii) ilham verici ve destekleyici motivasyon; iv) görev yetkinliği ve vi) öz-yeterlik olarak adlandırılmıştır.

Tideman, Arts ve Zandee (2013), sürdürülebilir örgütler oluşturmak için gerekli olan liderlik tipinin bir tanımını açıklamışlardır. Liderlerin örgütlerini sürdürülebilir değer yaratma yönünde güçlendirmek amacıyla, liderlerin geliştirmeye ihtiyaç duyulan becerileri incelenmiştir. Çalışmada araştırmacılar yeni bir liderlik modeli önerisinde bulunmuşlardır.

Metcalf ve Benn (2013), var olan liderlik stillerinin örgütlerde sürdürülebilirlik çalışmalarının uygun bir şekilde uygulanması üzerine çalışmışlardır. Çalışmada en dikkat çekici sonuç, sürdürülebilirlik sıradışı yeteneğe sahip liderlik becerisidir. Bu tip liderlik özelliği gösterenler karmaşıklıkları tahmin eder, karmaşa durumlarında problemlerin çözümüne odaklanır. Sürdürülebilir liderin örgütsel değişime adapte olan ve duygusal zekâyâ sahip olan bireyler olduğu tespit edilmiştir.

McCann ve Sweet (2013), tarafından hazırlanmış olan araştırmada finans sektöründe sürdürülebilir liderlik üzerine çalışılmıştır. Araştırmada liderlerin etik liderlik düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışanların görüşlerine göre, liderlerinin hem etik hem de sürdürülebilirlik davranışları çalışanları cesaretlendirmektedir.

Lambert (2012), çalışmasında İngiltere'de kolejlerde deneysel olarak sürdürülebilir liderliği araştırmıştır. Araştırmada katılımcıların önceden belirlenmiş olan liderlik özelliklerine uyumları incelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun görüşleri olumlu yöndedir.

Galpin ve Whittington'un (2012) çalışması bir sürdürülebilir liderlik modeli geliştirmeye yönelik teorik bir çerçeve sunmaktadır. Araştırmacılar sürdürülebilirlik için yeni binyılın stratejik zorunluluğu gibi görüldüğünü ifade etmekte ve 20. yüzyılın sonundaki mükemmellik, kalite ve yeniden yapılandırma hareketlerine benzer bir ivme oluşturacağını savunmaktadırlar. Model örgüt yönetimi için, örgütün büyüklüğü ne olursa olsun sürdürülebilirlik çabalarına yaklaşımını yapılandırmak için kullanılacak bir yol haritası sunmaktadır.

Lambert (2011), sürdürülebilir liderlik modellerini inceleyerek, eğitim kolejlerine yönelik bir model geliştirmiştir. Araştırmacı örgütte sürdürülebilir liderliği geliştirecek birden fazla faaliyet olduğunu savunmaktadır. Çalışmada örgütte değişime yol açmak için liderin bir eylem planı olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Çalışmada sürdürülebilir liderlikle bireylerin kapasitelerinin zorlanması yoluyla, ihtiyaç duyulan becerilerde gelişmenin sağlanacağı vurgulanmıştır.

Crew (2010), sürdürülebilirlik ile ilgili olarak literatüre üç boyutlu bir katkı sağlamıştır. İlk katkısı sürdürülebilirlik stratejileri geliştirilirken liderin karşılaşılabileceği durumlardır. Bunları paydaş ilişkileri, örgüt kültürü oluşturma, örgütsel öğrenme, holistik düşünme, ölçme ve raporlama olarak ifade etmektedir. İkincisi sürdürülebilirliğin süreç içerisinde bütünleşmiş bir çaba olması ve örgüt üyelerinin toplu bir şekilde örgütsel öğrenmeye katılmasının sağlanmasıdır. Sürdürülebilirlik için bütünleştirici bir yaklaşımdan, ziyade parçalı yaklaşım uygulayan liderlerin istenen sonuçlara ulaşmasının pek mümkün olmadığı vurgulanmaktadır. Üçüncüsü ise sürdürülebilir liderliğe kuramsal bir temel oluşturulması ve devamında model önerilmesidir.

McCann ve Holt (2010a) çalışmalarında sürdürülebilirlikle ilgili kavramları analiz etmişlerdir. Sürdürülebilir liderliğin karmaşık kavramlarının anlaşılabilmesi için yeni bir tanım geliştirmişlerdir. Bu tanımın sürdürülebilir liderlik için bir ankete zemin hazırladığını belirtmektedirler. Araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan anketle ilgili çalışanın bir iş ortamında sürdürülebilir liderlik hakkındaki görüşü zaman içinde ölçülecek ve izlenecektir.

McCann ve Holt (2010b) bu araştırma yoluyla sürdürülebilir liderlik anketini tanıtmışlar ve örgütlerde sürdürülebilir liderliği araştırmayı amaçlamışlardır. İmalat sektöründeki liderlerin algılanan hizmetkar ve sürdürülebilir liderliği araştırılmıştır. Küresel ekonomik krizlerinde başarılı olmanın, bir zamanlar hayal edilenden daha zorlayıcı olduğu kanıtlanmıştır. Hizmetkâr ve sürdürülebilir liderlik araçlarını birleştirerek, bir örgütün etiğe dayalı bir kültür ve temel oluşturması gerektiğini savunmuşlardır.

Middlebrooks vd. (2009), liderlikte sürdürülebilir etiği ele almıştır. Çalışmanın amacı, sürdürülebilirlik liderliğinin ilk tanımını sunmak ve eğitim çabalarını daha iyi tanımlamaktır. Sürdürülebilir etiğin kavramsal gelişimini incelemek için karma model kullanılarak yapılan araştırma sonuçları sürdürülebilir liderliğin farkındalığının arttırıldığını ve kavramsallaşmasını ortaya koymuştur. Sürdürülebilir liderlikte, i) örgüt kültürünü görme yeteneği; ii) sürdürülebilir hedefler arasındaki denge iii) uzun vadeli olumlu bir fark yaratma arzusu, iv) adillik ve v) i)

davranış ve sistem değişimini yönetme yeteneğinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın sonucu, sürdürülebilirlik liderliği etiği geliştirme konusundaki eğitim faaliyetlerinin başarılı olabileceğini ve bu tür bir eğitimin ne gerektirebileceğine dair bir örnek sunabileceğini göstermektedir.

Ferdig (2007), çalışmasında ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkiyi ele almış ve sürdürülebilir liderin rolünü incelemiştir. Daha sürdürülebilir bir dünya için işbirlikçi, kendi kendini düzenleyen liderlerle, yenilikçi ve sürdürülebilir çözümler üretilebileceğinin keşfetmenin önemini ortaya koymuştur. Çalışmada ekonomik, sosyal ve çevresel açıdan sürdürülebilir çözümler için farklı talepler arasında denge sağlamak, bireysel çıkarların ötesinde örgüt çıkarları için çalışmak önemli bir liderlik yeteneği olarak ifade edilmektedir.

Svensson ve Wood'un (2007), çalışması sürdürülebilir liderlik etiğinin ifade edilmesi üzerinedir. Ayrıca çalışmada sürdürülebilir liderlik süreci incelenmiştir. Araştırmada sürdürülebilir liderlik etiğinin girdileri, faaliyetleri ve çıktıları açıklanmıştır. Çalışmada sürdürülebilir liderlik etiği son derece dinamik ve tekrarlayan bir süreç olarak görülmektedir.

Hagreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir liderliğin tanımını ve çerçevesini genişleterek anlatmaya çalışmışlardır. Uzun yıllar gözleme dayalı deneyimlerini çalışmalarına aktarmışlardır. Araştırmada sürdürülebilir liderliğin yedi ilkesi açıklanmıştır. Bu ilkeler "derinlik", "bakilik", "kapsayıcılık", "adalet", "çeşitlilik", "beceriklilik" ve "koruma" olarak ifade edilmektedir.

Hagreaves ve Fink'in (2003) çalışmasında sürdürülebilir liderliğe teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Sürdürülebilir liderliğin yedi ilkesi açıklanmıştır. Sürdürülebilir liderliğin tüm okul liderlerinin uygulayıcısı haline gelmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Çalışmada okullarda değişim önemli, kapsayıcı ve kalıcı olacaksa, sürdürülebilir liderliğin okulun temel önceliği olması gerektiği aktarılmıştır.

Öğrenen Örgütler İle İlgili Araştırmalar

Bil (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada lise düzeyindeki eğitim kurumlarının "öğrenen örgüt", "örgütsel güven" ve "iş doyum" düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışma nicel yöntem ile yürütülmüş ve

tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda lise düzeyindeki eğitim kurumlarında hedeflenen ilişkinin düzeyi kısmen katılıyorum olarak saptanmıştır. Kullanılan ölçeklerin boyutları arasında; orta, yüksek, anlamlı ve aynı yönlü ilişkiler bulunmuştur.

Güzelgörür (2017) tarafından yapılmış olan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim düzeyindeki okulların öğrenen örgüt özelliklerini saptamak amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada yönetici ve öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için hizmet içi eğitim, seminer ve kurslara katılmakta olduklarını, mesleki eğitim yayınlarını takip etmekte olduklarını belirlemiştir.

Bal (2011) tarafından yapılmış olan araştırmada ilköğretim düzeyinde çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarının öğrenen okul algısının bazı değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenen okul algısının “okul türü, öğretmenlik kıdemi, okulda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, okuldaki toplam öğrenci mevcudu” na göre farklılık gösterdiği; ancak “cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi” değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı belirlenmiştir.

Şahin (2010) tarafından hazırlanmış olan araştırmada okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak araştırma bulguları, yöneticilerin bilgi yönetimi becerileri ile öğrenen örgüt arasında ilişkinin olduğu ve bilgi yönetimi becerilerinin okulların öğrenen örgüt olmalarının bir yordayıcısı olduğudur.

Subaş'ın (2010) çalışmasında, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, okulların öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algılarında en yüksek ortalama takım halinde öğrenme, en düşük ortalama ise sistem düşüncesi boyutundadır. Takım halinde öğrenmede mezuniyet, kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Sistem düşüncesi boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kılıç ve Çiftçi-Aytekin'in (2010) araştırması üniversitelerde öğrenen örgüt üzerinedir. Çalışmanın sonucunda akademik ve idari personelin görüşleri sürekli öğrenme boyutunda farklılık göstermekte, idari personelin algıları daha olumludur.

Ayrıca araştırmacılar akademik ve idari personelin algılarına göre öğrenen örgüt ilkelerinin yerleşmemiş ve tüm çalışanlar tarafından benimsenmemiş olduğunu tespit etmişlerdir.

Park (2008) tarafından hazırlanan araştırma Seul şehrindeki meslek liselerindeki öğretmenlerin görüşlerine göre, okulların öğrenen örgüt olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Senge'nin öğrenen örgüt disiplinine göre araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı geliştirdiği ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Sarkar Arani, Shibata ve Matoba, (2007) tarafından yapılan araştırma ile okul ortamının iyileştirilmesi için okul-üniversite ortaklığında okulların öğrenen örgüt olmaları için uygulamalar hazırlanmıştır. Buna göre öğretmen kalitesini yükseltmenin, okul değişimini teşvik etmenin ve öğrenmeyi ve öğrenci gelişimini arttırmanın önemli ve birbiriyle yakından ilişkili faktörleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Alp'in (2007) hazırlamış olduğu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt kültürünün bir takım değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre erkek ve kadın öğretmenler kişisel yeterlilik, bilişsel modeller ve takım halinde öğrenme hakkında benzer görüşleri paylaşırken, sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş paylaşmışlardır.

Matin, Jandaghi ve Moini, (2007) tarafından hazırlanan araştırmada resmi ve özel okullar arasında öğrenen örgüt arasında bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarında, resmi okullar ile özel okullar arasında öğrenen örgüt olma durumunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özel okullarda belirlenen boyutların tümünde resmi okullara göre daha yüksek düzeyde öğrenen örgüt oldukları ortaya konulmuştur.

Stefl-Mabry, Doane, Radlick ve Theroux, (2007) tarafından yapılmış olan araştırmada öğrenen örgüte yönelik bir dönüşüm modelinin oluşturulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenen örgüte dönüşümün modelinde, akademisyenlerin ve öğrencilerin hizmet içi eğitimlerle ve farklı öğrenme ortamlarıyla desteklenebileceği ortaya konulmuştur.

Bowen, Rose, ve Ware (2006) çalışmalarında öğrenen örgütlerdeki okul başarısı profili ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek otuz altı madde ve on iki boşuttan oluşmuştur. Geçerlik ve güvenirlik ölçümlerinin yapıldığı ölçeğin bu alandaki yeni araştırmalara katkı sunacağı belirtilmiştir.

Oktaylar (2003) tarafından hazırlanan araştırmada resmi liselerde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenen örgüt kültürüne yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgularda, öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürünün alt boyutlarına ilişkin özelliklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz'in (2003) araştırmasında ilk ve orta düzeydeki sınıf ve branş öğretmenlerinin "öğrenen örgüt" yaklaşımına ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; iki öğretmen grubunun da okullarının öğrenen örgüt olmasını ortalama düzeyde algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Marsick ve Watkins (2003) çalışmasında yeni bir öğrenen örgüt ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek yedi boyuttan oluşmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Kaiser (2000) tarafından hazırlanmış olan çalışmada, liderlik, kültür, misyon ve strateji için güçlü tutarlı roller ve öğrenmeyi açıklayan yapıları önermektedir. Yönetim uygulamaları, iklim, motivasyon, öğrenmeyi öngörmede daha az etkili olarak bulunmuştur. Öğrenme hem inovasyon hem de dışsal uyum için önemli bir rol oynamaktadır. Her örgüt bir derecede öğrenen bir örgüt olmasına rağmen tam öğrenme düzeylerinde farklılık olduğu belirtilen çalışmada, bulgulara dayalı bir model sunulmuştur.

Öğütveren (1998)' in araştırmasında üniversiteler ve iş verenler arasında bir bağın kurulması ile ilgili bir model önerisi geliştirilmiştir. Yeni modelde üniversitelerde uygulanan ders müfredatlarının sektörlerin beklentisine uygun olacak şekilde geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sektörel beklenti ile işletme öğrencilerinin öğrenim çıktıları karşılaştırılmıştır.

Sürdürülebilir Liderlik ve Öğrenen Örgüt İle İlgili Araştırmalar

Kılıç, Üstün ve Önen (2011) tarafından yapılmış olan çalışmada öğrenen örgüt ile etkili liderlik arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Etkili liderliğin "vizyon geliştirme", "vizyon paylaşma", "izleyici oluşturma", "süreci izleme",

“sonuca ulaşma” ve “takım çalışması” boyutları öğrenen örgütün anlamı yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Rijal’in (2010) araştırmasında dönüşümcü liderliği ve örgüt kültürünü öğrenen örgütün gelişimini etkileyen önemli faktörler olarak tanımlamıştır. Veriler ilaç sektöründen toplanmış ve Hindistan ile Nepal arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Sonuçlar, dönüşümcü liderliğin ve örgüt kültürünün, öğrenen örgütün gelişiminde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kış’ın (2009) çalışmasında öğrenen örgüt oluşturma konusunda okul müdürlerinin öğrenen liderlik rollerinin belirlenmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrenen okulun özellikleri ve öğrenen okulda müdürün öğrenen liderlik rollerinin incelendiği araştırmada, öğrenen liderin, paydaşlarında güven oluşturarak ve gerekli olan desteği destek sağladığı; bu durumun öğrenen okulu yaratmak için ilk anahtarı olduğu tespitinde bulunulmuştur. Öğrenen bir okul hiçbir yöneticinin eline hazır olarak verilmez, ya da bir anda ortaya çıkışı söz konusu olamaz, yönetim şekline bağlı olarak zamanla oluşturulan bir yapıdır.

Korkmaz’ın (2008) çalışması liderlik stilleri ve öğrenen örgüt üzerindeki etkilerine yöneliktir. Dönüşümsel liderliğin, öğrenen örgütün boyutlarının tamamı üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, etkileşimci liderlik, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon boyutlarının birer yordayıcısıdır. Laissez-faire liderlik ise risk alma ve inisiyatif kullanma boyutlarının yordayıcısı olarak bulgulanmıştır.

Singh’in (2008) çalışmasında Hindistan’da bankacılık sektöründe dönüşümcü liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında dönüşümcü liderliğin öğrenen örgütün gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, araştırmacı dönüşümcü liderin iki ana özelliğinin, ilham verici güdüleme ve entelektüel uyarımın, bir örgütün üyelerine kaotik ortamda örgütsel öğrenmeyi geliştiren bir yön duygusu ve yaratıcı düşünme becerisi sağlama eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir.

Chang ve Lee (2007) tarafından yapılmış olan çalışmanın temel amacı liderlik, örgüt kültürü, öğrenen örgütün işleyişi ve çalışanların iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonuçları, öğrenen örgütün çeşitli boyutlarının liderlik, örgüt kültürü ve öğrenen örgütün işleyişi boyutları arasında önemli bir fark

yarattığını göstermektedir. Hem liderlik hem de örgütsel kültür, öğrenme örgütün işleyişini olumlu ve önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca, öğrenen örgütün çalışanların iş doyumunu üzerinde önemli ölçüde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prewitt (2003) tarafından yapılmış olan çalışmada, yapılmış diğer çalışmaların genellikle öğrenen örgütün tanımına ve uygulamasına ağırlık verildiğini, örgüt liderlerinin öğrenen örgüt olma hedeflerinin geliştirilmesindeki rollerine çok az önem verildiğinden bahsedilmektedir. Liderlerin öğrenen örgütün başarısını veya başarısızlığını belirlemede önemli bir rol oynayabilecekleri ifade edilmektedir. Çalışmada, örgütlerin başarılarını artırmak için öğrenen örgüt uygulamalarına geçmeden önce öğrenen liderler yetiştirmeleri önerilmektedir.

Caldwell'in (2002) çalışmasında Senge'nin öğrenen örgütünün, "sistem düşüncesi" ve "öğrenme kuramlarının", "dağıtılmış liderlik" biçimi olarak bir örgütsel öğrenme kavramına yol açan kısmi bir birleşimi olarak yeniden kavramsallaştırılabileceği öne sürülmektedir. Senge'nin dağıtılmış liderliğe az odaklanmasının, uygulama ve güç konularını sürekli olarak ihmal ettiği sonucuna varılmıştır. Çalışmada öğrenen örgütün öncelikle teorik bilgisinin bir sonucu olarak uygulamayı ele alan bir sistem teorisine dayandığı iddia edilmiştir. Senge'nin öğrenen örgütü sadece yeni bir örgüt türüyle değil, yeni bir liderlik türüyle özdeşleştirilmiştir. Senge'nin öğrenen örgütü tam olarak örgütsel öğrenme kuramı olarak görülmekte ve örgütlerin öğrenme ve değişim konusundaki eleştirel araştırmalarını genişletmek yerine daraltan bir liderlik kuramı olduğu iddia edilmektedir.

Bass (2000) tarafından yapılmış olan çalışmada dönüşümcü liderliğin öğrenen örgüt oluşturulması ve sürdürülmesi ile nasıl ilişkili olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Dönüşümcü ve işlemci liderliğin anlamı, liderliğin tam aralığı tartışılarak, dönüşümcü ve işlemci liderliğin bileşenlerinin öğrenen örgüte katkısı sunulmuştur. Araştırmacı yöneticilerin paydaş ilişkilerinde demokratik olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca yöneticiler kendilerini yirmi birinci yüzyılda okulların karşı karşıya kaldığı birçok sorunla baş eden değişim ajanları olarak görmekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürleri öğretmenlerinin ve öğrencilerinin küreselleşme sürecinde, çeşitlilik, bilgi çağının gereklerini hazır

olmayı öğrenmelerine yardımcı olacaklar, görev ve sorunları zorluklar ve fırsatlara dönüştüreceklerdir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yozgat ilindeki kamu ilkokullarındaki okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarıyla, okulların öğrenen örgüt olmaları arasında ilişki belirlenmeye çalışılmış olup araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı “karma model” kullanılmıştır. Karma çalışmalarda, nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı zamanda ya da birinin ardından diğerinin yapılması şeklinde uygulanmaktadır (Balci, 2015). Karma araştırma desenleri arasında “yakınsayan paralel desen”, “açımlayıcı sıralayıcı desen” ve “keşfedici sıralayıcı desen” eğitim yönetimi araştırmaları için oldukça uygun olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada “karma modelden açımlayıcı sıralı desen” kullanılmıştır. Şöyle ki bu desende önce nicel veriler toplanır ve yorumlanır, ardından nitel veri toplanır ve çözümlenir. Bu süreçte nitel analiz sonucu ulaşılmış sonuçlar nicel verilerin açıklanmasında kullanılır (Clark ve Ivankova; Creswell ve Clark-Plano, 2015; Özdemir, 2018)

Çalışmanın nicel bölümünde “yordayıcı ilişkisel desen” kullanılmıştır. Yordayıcı ilişkisel desende araştırmacı bağımsız değişkenden ortaya çıkan değişimlerin bağımlı değişkendeki değişimleri ne kadar açıkladığına dikkat çekmektedir (Özdemir, 2018). Bu çalışmada bağımsız değişken olan sürdürülebilir liderliğin, bağımlı değişken olan öğrenen örgütler üzerindeki yordayıcılık gücüne odaklanılmıştır.

Çalışmanın nitel bölümünde “olgu bilim deseni (fenomoloji)” kullanılmıştır. Bu desen temelde varlığının farkında olduğu ancak derinlemesine ve yeterince ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgu bilim çalışmalarında katılımcıların deneyimlediği bir durumu ortaya çıkarmak ve katılımcının bilinçli olarak bunu ortaya koyması ve anlamlandırması deneyimin önemini ortaya koyar (Ersoy, 2018). Olgu bilim deseni yorumlayıcı olgu bilim ve betimleyici olgu bilim olmak üzere iki farklı yaklaşımla ele alınır (Van Manen,1990; Shosha, 2012). Çalışmanın nitel bölümünde katılımcıların algı ve

deneyimlerinden ortaya çıkarmak olduğu için betimleyici olgu bilim yaklaşımindan faydalanılmıştır (Ersoy, 2018). Betimleyici olgu bilimin önemli varsayımlarından biri, araştırmacının kişisel önyargıları, varsayımlarını düşüncelerini bir kenara bırakması gerektiğidir (Gearing, 2004). Araştırmacılar, veri toplama sürecine veya verilerin yapısına ilişkin varsayımlarını katılımcılara yüklemekten kaçınmalıdır. (Ahern, 1999; Gearing, 2004). Araştırmacının, sürdürülebilir liderlik konusunda çalışması bireylerin deneyimlerinin aktarılmasını etkilememelidir. Çalışmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılacak olup, araştırmacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğrenen örgüt olarak okullar arasındaki ilişkiyi nicel verilerle; okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikle ilgili deneyimlerini de nitel veriler toplayarak tespit etmiştir.

Araştırmanın Evreni, Örnekleme ve Çalışma Grubu

Nicel aşamanın evren ve örnekleme. Bu araştırmanın nicel boyutu hedef evrenini, Yozgat ili 14 ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Hedef evrenin büyüklüğü; zaman ve kaynak sıkıntıları göz önünde bulundurularak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Tablo 1’de araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sayısı ve örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin ilçelere göre dağılımında araştırmaya dâhil edilen ilçelere ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın hedef evrenini Yozgat ilindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni 1685 örneklemini ise 313 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu örneklem büyüklüğü 1685 sınıf öğretmenini $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hata payıyla, 313 sınıf öğretmenin temsil edebileceği varsayımına (Erkuş, 2017) dayandırılarak belirlenmiştir.

n = Örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü $N=1685$

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı $p=0.50$

q = İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı $(1-p)$ $q=0.50$

t = Güven düzeyi değeri $t=1.96$

d = Tolerans düzeyi $d=0.05$

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2(N-1) + t^2 \cdot p \cdot q} = \frac{1685 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.05)^2 \times (1685-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = 312,48$$

Yukarıda verilmiş olan hesaplama formülünde 313 sınıf öğretmeni görüşü evreni temsil etme gücüne sahiptir. Ancak ölçek dağıtımında geçersiz ölçek olabileceği düşüncesi ile 434 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmış, 406 veri toplama aracı geri dönmüş ve bunlardan 385'i geçerli olarak analiz işlemine tabi tutulmuştur. İşleme alınmayan 21 ölçek eksik doldurulmaları ya da aynı ifadeye birden fazla işaretlemeler yapılması gerekçeleri ile veri analizine tabi tutulmamıştır.

Örneklemin evreni en iyi temsil edebilmesini gerçekleştirmek için “tabakalı örneklem alma yöntemi” uygulanmıştır. Bu yöntem ile “evren içerisindeki alt tabakaların eleman sayısı büyüklüğü bakımından büyüklüğünün evrenin büyüklüğüne oranı belirlenmekte ve tabakaların bu orana göre örnekleme temsil edilmesi sağlanmaktadır” (Karasar, 2003). Dolayısıyla araştırmaya dâhil edilen Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çandır, Çayıralan, Çekerek, Saraykent, Sarıkaya, Kadışehri, Sorgun, Şefaattli, Yenifakılı, Yerköy ve Merkez ilçeleri birer tabaka olarak ele alınmış, her tabakadaki öğretmen sayısı ise tabakaların örneklem içindeki oranı dikkate alınarak seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çandır, Çayıralan, Çekerek, Saraykent, Sarıkaya, Kadışehri, Sorgun, Şefaattli, Yenifakılı, Yerköy ve Merkez ilçelerinin örnekleme büyüklükleri ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Kapsamındaki Öğretmenlerin Sayısı ve Örneklem Dâhil Edilen Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı ve Yüzdeler

İlçeler	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklem Alınan Öğretmen Sayısı	%	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Ölçek sayısı	Geçerli Ölçek sayısı	Geçerli Ölçek Yüzdesi
Akdağmadeni	203	37	11,8	45	42	38	85,71
Aydıncık	33	6	1,9	9	9	7	100,00
Boğazlıyan	128	24	7,6	25	25	24	100,00
Çandır	49	9	2,8	12	10	10	83,33
Çayıralan	35	7	2,2	9	7	7	80,00
Çekerek	84	16	5,1	20	17	16	92,86
Kadıışehri	67	12	3,8	14	13	12	100,00
Saraykent	46	8	2,5	9	9	9	100,00
Sorgun	284	53	16,9	57	55	53	96,49
Sarıkaya	121	22	7,0	25	25	22	100,00
Şefaattli	64	12	3,8	15	12	12	90,00
Yenifakılı	35	7	2,2	9	7	7	77,78
Yerköy	143	27	8,6	30	30	27	100,00
Merkez	395	73	23,3	145	145	141	93,55
TOPLAM	1685	313	100	434	406	385	93,93

Kaynak: Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2018)

Tablo 1’de araştırmaya dâhil edilen ilçelere ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın hedef evrenini Yozgat ilindeki ilkokullarda görev yapan 1685 sınıf öğretmeni; örneklemini ise 313 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada hedef evrenin tamamına ulaşılma imkânının olmaması gerekçesiyle, uygulamalar evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 1’e göre örneklem Akdağmadeni’nden 37, Aydıncık’tan 6, Boğazlıyan’dan 24, Çandır’dan 9, Çayıralan’dan 7, Çekerek’ten 16, Saraykent’ten 8, Sarıkaya’dan 22, Kadışehri’nden 12, Sorgun’dan 53, Şefaattli’den 12, Yenifakılı’dan 7, Yerköy’den 27 ve Merkez’den 73 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Analizler 385 öğretmenden alınan geçerli veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, yaşı, mesleki kıdemi ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenlerine göre demografik özelliklere ilişkin bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	164	42.6
Erkek	221	57.4
Medeni Durum		
Evli	317	82.3
Bekâr	68	17.7
Yaş		
22-26 arası	34	8.8
27-31 arası	61	15.8
32-36 arası	87	22.6
37-41 arası	71	18.4
42-46 arası	46	11.9
47 ve üzeri	86	22.3
Eğitim Durumu		
Ön lisans	40	10.4
Lisans	330	85.7
Lisansüstü	15	3.9
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	65	16.9
6-10 yıl	82	21.3
11-15 yıl	67	17.4
16-20 yıl	64	16.6
21 ve üzeri	107	27.8
Okulda Çalışma Yılı		
1-5 yıl	239	62.1
6-10 yıl	76	19.7
11-15 yıl	44	11.4
16-20 yıl	11	2.9
21 yıl ve üzeri	15	3.9
Mezuniyet Alanı		
Eğitim fakültesi	326	84.7
Diğer	59	15.3
Öğretmen Sayısı		
10 ve daha az	65	16.9
11-20 arası	139	36.1
21-30 arası	61	15.8
30 ve üzeri	120	31.2
Toplam	385	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 164’ü kadın, 221’i erkektir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında 317’si evli, 68’i bekârdır. Öğretmenlerin yaş değişkenleri incelendiğinde 22-26 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 34, 27-31 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 61, 32-36 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 87, 37-41 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 71, 42-46 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 46, 47 ve üzerindeki öğretmen sayısı 86’ dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde önlisans eğitimi almış 40 öğretmen, lisans eğitimi almış 330 öğretmen, lisansüstü eğitimi almış 15 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 65, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 82, 11-15 yıl çalışmış öğretmen sayısı 67, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 64, 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 107’dir. Okuldaki çalışma yıllarına bakıldığında, çalıştığı okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmen sayısı 239, 6-10 yıl olan öğretmen sayısı 76, 11-15 yıl olan öğretmen sayısı 44, 16-20 yıl olan öğretmen sayısı 11 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 15’dir. Öğretmenlerin mezuniyet alanına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu 326, diğer fakültelerden mezun 59’dur. Okuldaki öğretmen sayısında bakıldığında 10 ve daha az öğretmen olan 65, 11-20 arası öğretmen olan 139, 21-30 arası olan 61, 30 ve üzeri olan 120’dir.

Nitel Aşamanın Çalışma Grubu. Araştırmanın nitel aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden “aykırı (aşırı) durum örnekleme” kullanılmıştır. Aykırı durum örnekleme tekniği diğer örnek olayları ağır basan özelliklerinden farklı olan örnek olaylar aranırken kullanılır. Aşırı veya aykırı durumlar araştırmacı için daha zengin verileri ortaya koyar. Böylece araştırma probleminin daha derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde incelenmesine yardımcı olur (Özmantar, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma örnekleme giren okulların sürdürülebilir liderlik ölçeği ortalama puanları sıralanarak ölçekten en yüksek puanı almış 10 okul müdürü ve ölçekten en düşük puanı almış 10 okul müdürü ile; toplamda 20 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Tablo 3’de nitel çalışma grubunda sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en yüksek ortalamayı almış on okul müdürüne ait özellikler sunulmuştur. Sürdürülebilir liderlik ortalamalarının tamamı Ek-A’ da sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Grubu Sürdürülebilir Liderlik Puan Ortalamaları Yüksek Olan Okul Müdürleri

Okul müdürü kodu	OSLÖ ortalaması	Yaş	Yöneticilik Deneyimi	Cinsiyet
SM1	4.10	42	5	Erkek
SM2	4.03	45	5	Erkek
SM3	3.96	60	30	Erkek
SM4	3.96	40	4	Erkek
SM5	3.96	61	32	Erkek
SM6	3.95	60	30	Erkek
SM7	3.90	55	15	Erkek
SM8	3.84	48	10	Erkek
SM9	3.82	46	8	Erkek
SM10	3.80	52	13	Erkek

Tablo 3’de görüldüğü gibi, araştırmada görüşme yapılmış sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürlerinin tamamı erkektir. Okul müdürlerinin yaşları 42 ile 61 arasında değişmektedir. Yöneticilik deneyimleri 5 yıl ile 32 yıl arasında değişmektedir. OSLÖ’den öğretmen görüşlerine göre aldıkları puan ortalamaları 3.80 ile 4.10 arasında değişmektedir.

Tablo 4’de nitel çalışma grubunda sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en düşük ortalamayı almış on okul müdürüne ait özellikler sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubu Sürdürülebilir Liderlik Ortalamaları Düşük Olan Okul Müdürleri

Okul müdürü kodu	OSLÖ ortalaması	Yaş	Yöneticilik Deneyimi	Cinsiyet
SM11	3.39	45	7	Erkek
SM12	3.35	52	10	Erkek
SM13	3.34	55	15	Erkek
SM14	3.34	40	6	Erkek
SM15	3.33	40	4	Erkek
SM16	3.30	42	7	Erkek
SM17	3.30	43	6	Erkek
SM18	3.29	38	4	Erkek
SM19	3.26	40	5	Erkek
SM20	3.22	44	9	Erkek

Tablo 4'de görüldüğü gibi, araştırmada görüşme yapılmış sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış okul müdürlerinin tamamı erkektir. Okul müdürlerinin yaşları 40 ile 55 arasında değişmektedir. Yöneticilik deneyimleri 4 yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir. OSLO'den öğretmen görüşlerine göre aldıkları puan ortalamaları 3.22 ile 3.39 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları. Yozgat ili ve ilçelerinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüte ilişkin görüşlerini belirlemek için Güçlü ve Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Öğrenen Organizasyonlar Anketi" çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracıdır.

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği (OSLO). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada araştırmacı tarafından "Okullarda Sürdürülebilir Liderlik" ölçeği geliştirilmiştir. OSLO araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürünün sürdürülebilir liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır.

Araştırmacının geliştirmiş olduğu OSLO'nün hazırlanma aşamasında, ilk olarak sürdürülebilir liderlik özelliklerine ilişkin maddelerin toplandığı bir havuz oluşturulmuştur. OSLO'ye ait maddeler oluşturulmadan önce dataylı bir literatür incelemesi yapılmıştır. Sürdürülebilir liderlik modelinin geliştirildiği (Çayak ve Çetin, 2018; Galpin ve Whittington, 2012; Hagreaves ve Fink, 2003, 2006; Lambert, 2011; Yollu, 2017) sürdürülebilir liderliğin tanımının yapıldığı (Yangil, 2016; Tideman, Arts ve Zandee, 2013) çalışmalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Aynı zamanda Goolamally ve Ahmad'in (2014) sürdürülebilir liderliğin beş önemli özelliği i) dürüstlük ve alçakgönüllülük; ii) ileri görüşlülük, iii) ilham verici ve destekleyici motivasyon; iv) görev yetkinliği ve vi) öz-yeterlik) olduğunu ortaya koyduğu çalışmadan faydalanılmıştır. Ayrıca Šimanskienė ve Zuperkiene'nin (2014) sürdürülebilir liderlik ve sürdürülebilir olmayan liderlik arasındaki farkın analiz edildiği çalışması, Cosby'nin (2014) sürdürülebilir liderliğin insan kaynakları

geliştirme literatürüne katkısı tartışıldığı çalışması, Cook'un (2014) sürdürülebilir okul liderliğinin önemi ve ihtiyaçlarının neler olduğunu, sürdürülebilir okul liderliğinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve öğretmenlere göre hangi öğelerin sürdürülebilir okul liderliğinin gelişimi için gerekli olduğunu incelemiş olduğu çalışması, Metcalf ve Benn'in (2013), sürdürülebilirlik çalışmalarının örgüte yansımalarının liderlik stilleri üzerine tartışıldığı çalışması, Lambert'in (2012) İngiltere'de kolejlerde deneysel olarak sürdürülebilir liderliği incelediği çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca Crew'in (2010) sürdürülebilirlik ile ilgili olarak literatüre üç açıdan katkı sağlamış olduğu çalışmasında sürdürülebilirlik yöntemleri geliştirilirken liderin karşı karşıya kalabileceği zorluklar, sürdürülebilirliğin bütünlük bir çalışma olması ve örgütsel öğrenmenin sağlanması ve teorik bir temel oluşturulmasının tartışılmış olduğu ve Ferdig'in (2007) ekonomik, sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik arasındaki bütünlük yapıyı ele almış ve sürdürülebilir liderin rolünü incelemiş olduğu çalışmalardan yararlanılmıştır. Svensson ve Wood' un (2007) sürdürülebilir liderlik etliğinin tanımlanmasının amaçlanmış ve sürdürülebilir liderlik sürecinin belirlenmiş olduğu ve Suriyankietkaew ve Avery'nin (2016) sürdürülebilir liderlik, lider ve yönetim uygulamalarını birleştiren, rekabetçi ve motive olmuş personel ve takım uyumu, güven, stratejik planlama, vizyon, finansal bağımsızlık, çevresel ve sosyal sorumluluk, etik davranış, kültür, bilgi yönetimi gibi değerleri birleştirdiğini iddia ettiği çalışmalardan yararlanılmıştır.

Eğitimde sürdürülebilir liderlik kavramı, Hargreaves ve Fink (2004) ve Lambert (2012) tarafından tartışılmıştır. Lambert'e (2012) göre eğitim sektöründe sürdürülebilir liderlik başlangıç seviyesindedir. Hargreaves ve Fink (2006), sürdürülebilir bir liderlik modeli geliştirmiştir. Model, "bakılık (süre)", "derinlik", "adalet", "kapsayıcılık", "beceriklilik", "çeşitlilik" ve "koruma" gibi hususları içeren yedi boyuttan oluşmaktadır. Lambert (2012), eğitimde, "insan kapasitesi geliştirme", "strateji ve ortaklık oluşturma", "kısa vadeli hedeflerden uzun vadeli hedefler geliştirme", "çeşitlendirilmiş çalışma ortamı" ve "dersler" dâhil olmak üzere altı faktörden oluşan sürdürülebilir bir liderlik çerçevesi oluşturmuştur. Davies (2007) sürdürülebilir liderliğin gelişimi isimli çalışmasında sürdürülebilir liderliğin 9 ilkesinden söz etmiştir. Bütün bu çalışmalar dikkate alınarak araştırmancının yürütülmesi için okullarda sürdürülebilir liderliği açıklayan ve sürdürülebilir liderliğin

özelliklerinin belirlendiği 48 maddelik taslak bir madde havuzuyla ölçek geliştirme sürecine başlanmıştır.

OSLÖ'nün kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla oluşturulan taslak madde havuzundaki ifadeler taslak bir forma dönüştürülmüştür. Dil ve ifade açısından incelenip değerlendirilmek üzere, iki ölçme değerlendirme ve sekiz eğitim yönetimi toplamda on uzmandan OSLÖ'nün taslak formuna ait görüşleri talep edilmiştir.¹ DeVellis'e (2003) göre, uzman önerilerinin dikkate alınması ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamada en uygun yollardan biridir. Görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan beklenen, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının hazırlanan taslak formda yer alan maddelerle ölçülüp ölçülemeyeceğini değerlendirmeleridir. Uzmanlardan gelen ilk geri bildirimlerin ardından taslak ölçek formuna; cinsiyet, mezuniyet alanı, öğretmenlikte çalışma yılı (kıdem) ve çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerini de içeren kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılmış olan düzeltme ve düzenlemelerle birlikte OSLÖ taslak form 28 maddeyle uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesi için kullanılan seçenek sınırları ve sınırlara verilen ağırlıkları Tablo 5'te gösterilmektedir (Balci, 2001, s. 220).

Tablo 5

Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği Puanlama Seçenek Sınırları ve Ağırlıklar

Verilen Ağırlık	Seçenek	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1-1.79
2	Az Katılıyorum	1.80-2.59
3	Katılıyorum	2.60-3.39
4	Çok Katılıyorum	3.40-4.19
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Tablo 5'te görüldüğü üzere Likert tipi sorular; "(1) Hiç Katılmıyorum", "(2) Az Katılıyorum", "(3) Katılıyorum", "(4) Çok Katılıyorum", "(5) Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

¹ Sürdürülebilir liderlik ölçeğinin geliştirilmesinde verdikleri çok değerli katılardan ötürü Sayın Prof. Dr. Feridun SEZGİN, Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Doç. Dr. Uğur AKIN, Dr. Öğr. Üyesi, Nuray KISA, Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER, Dr. Öğr. Üyesi Ömer ÇALIŞKAN, Dr. Ebru DOĞRUÖZ, Dr. Seval KOÇAK'a teşekkürler.

OSLÖ taslak formunun ilk uygulaması 210 kişilik bir öğretmen grubuna dağıtılmıştır. Ölçme aracının önceden test edilmesi, ölçme aracına ait her bir ifadenin katılımcılar tarafından nasıl anlaşıldığının sınanmasını sağlar. Burada amaç veri toplamak değil, olası katılımcıların herhangi bir soruyu anlamada ve yorumlamada karşılaşılabilecekleri sorunları belirlemektir (Kumar, 2011).

Ön uygulamaya hazır hale gelen taslak ölçek, araştırmmanın hedef grubunu oluşturan ilkökul sınıf öğretmenlerince doldurulmuştur. Kline (2000) taslak ölçeğin faktör analizi yapmak için uygunluğu bakımından katılımcı sayısının en az 200 olacak biçimde uygulanmasını önerirken; Tinsley ve Tinsley (1987) taslak olarak hazırlanmış ölçeğin madde sayısının, beş ila on katına uygulanmasının uygun olduğunu belirtmiştir (Akt: Uğurlu, 2018). Maddeler ön grupta denenmesinin ardından amaca hizmet etmeyen yeterli güvenirlik ve geçerliğe sahip olmayan maddelerin atılması varsayılarak çok sayıdaki madde içinden ölçülmeyi hedefleyen kapsayıcılıkta ve ayırt edicilikte madde seçme olanağı bu şekilde daha belirleyici olabilir (MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999). Ölçek bu durumdaki bağlı ölçütü de sağlamaktadır. Araştırmacı ön grup uygulamasından ulaşılmış olan verileri incelemiştir. Böylelikle katılımcılar tarafından iyi anlaşılmayan herhangi bir ifade olmadığı görülmüştür. Başlangıçta taslak formun 28 maddelik taslak formu 210 öğretmene uygulanmıştır. Uygulama gönüllülük esasına dikkat edilerek gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında 27 formun analize uygun olmadığı görülmüş ve 183 form üzerinden analiz yapılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmmanın taslak formunu dolduran öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 6

Araştırmada Taslak Form Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

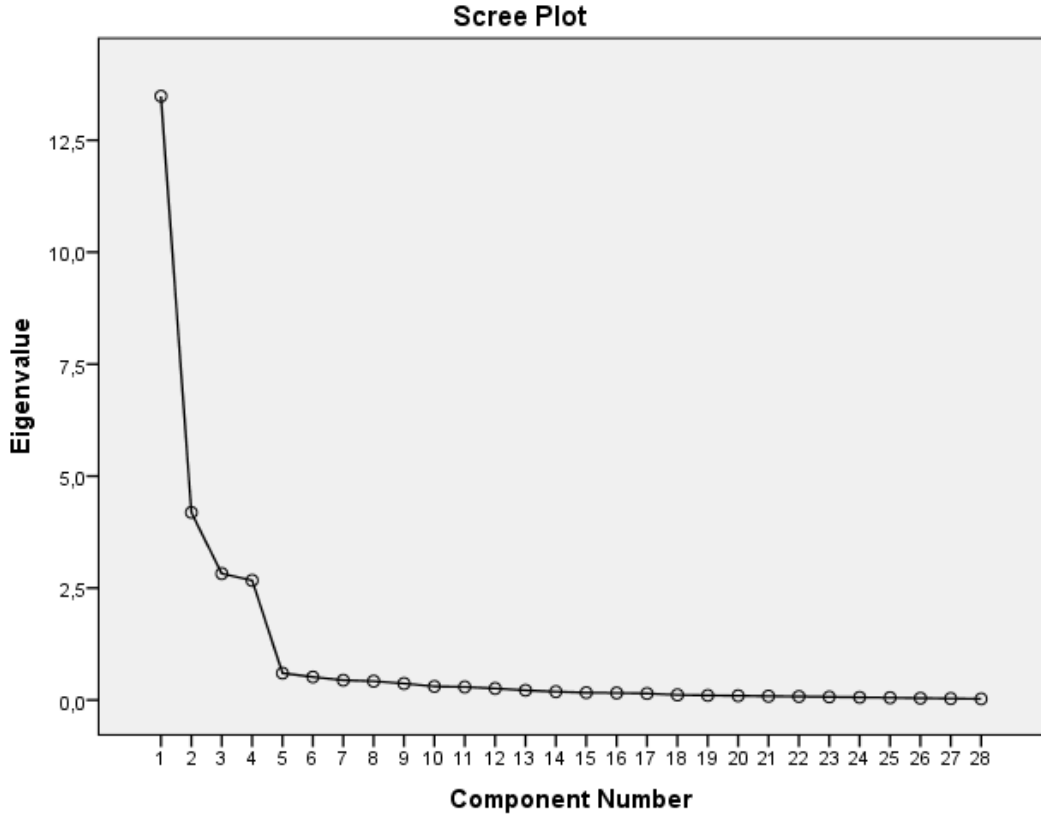
Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	83	45.4
Erkek	100	54.6
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	42	23.0
6-10 yıl	58	31.7
11-15 yıl	34	18.6
16 ve üstü	49	26.8
Mezuniyet Alanı		
Eğitim fakültesi	168	91.8
Diğer	15	8.2
Öğretmen Sayısı		
1-19	80	43.7
20-39 arası	61	33.3
40 ve üzeri	42	23.0
Toplam	183	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi taslak formun değerlendirilmesi 183 gönüllü öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Taslak formu dolduran öğretmenlerin 83'ü kadın, 100'ü erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmen sayısı 42, 6-10 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmen sayısı 58, 11-15 yıl öğretmenlik deneyimine sahip öğretmen sayısı 34, 16 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmen sayısı 49'dur. Öğretmenlerin mezuniyet alanına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu 168, diğer fakültelerden mezun 15'dir. Okuldaki öğretmen sayısında bakıldığında 1-19 öğretmen olan 80, 23-39 arası öğretmen olan 61, 40 ve üzeri olan 42'dir.

OSLÖ'nün taslak formunun yapı geçerliğinin sağlanması için faktör analizi uygunluğunun test edilmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Ölçek verilerinin faktör analizine uygunluğunda KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin de anlamlı olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analiz sonucu elde edilen verilerin KMO değeri .91 ve Barlett Testi anlamlılık değeri ise $p = *.000$ ($p < .05$) olduğu tespit

edilmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

OSLÖ'nün faktör yapısının belirlenmesi için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu yöntemle, ölçeğin ve birbirinden bağımsız boyutlarının belirlenmesi için Varimaks dik döndürme yöntemi ile oluşturulan yamaç birikinti grafiği Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. OSLÖ yamaç birikinti grafiği

Şekil 4 incelendiğinde OSLÖ'nün taslak formundan elde edilen yamaç birikinti grafiğinde, keskin kırılmalar ölçeğin faktör yapısı ile ilgili bilgi verdiğiinden (Büyüköztürk, 2010), grafikte toplam dört keskin kırılmanın olduğu görülmüştür. Dördüncü faktörden sonraki kırılmaların keskin olmaması nedeniyle bu ölçeğin dört faktörlü bir yapıda oluştuğu düşünülmüştür.

OSLÖ'nün taslak formunun boyutlarına göre varyanslarının açıklanması Tablo 7'de verilmiştir.

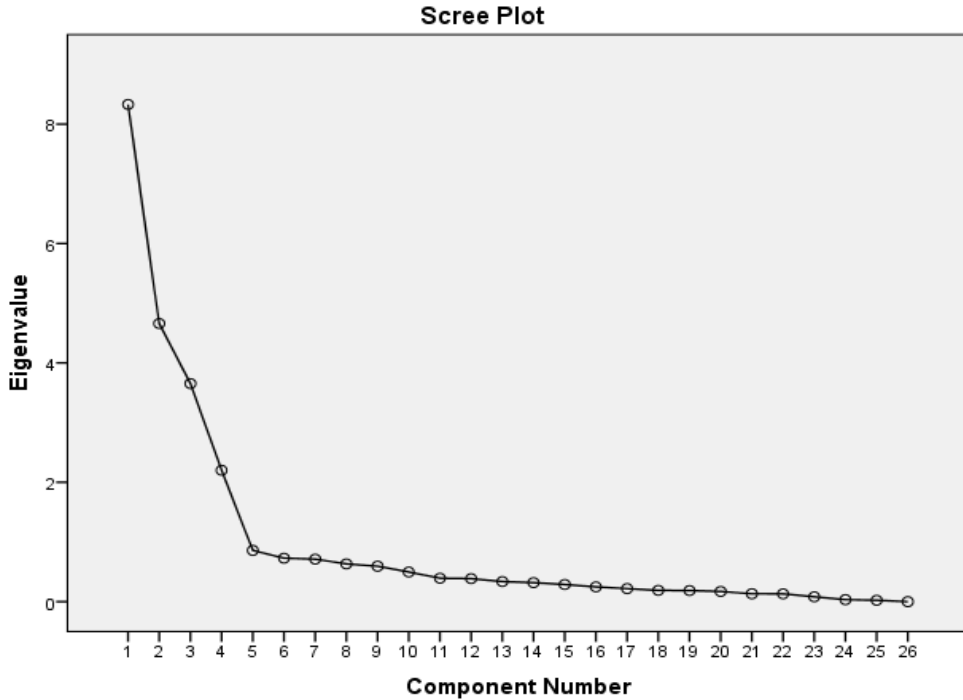
Tablo 7

OSLÖ'nün Taslak Formunda Açıklanan Varyans Miktarı Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Kare Yüklerin Çıkarımı		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	13.484	48.156	48.156	13.484	48.156	48.156
2	4.188	14.958	63.113	4.188	14.958	63.113
3	2.823	10.081	73.194	2.823	10.081	73.194
4	2.670	9.536	82.730	2.670	9.536	82.730
5	.599	2.141	84.871			
6	.515	1.838	86.709			
7	.442	1.577	88.286			
8	.421	1.505	89.791			
9	.369	1.318	91.109			
10	.305	1.090	92.199			
11	.291	1.040	93.239			
12	.258	.921	94.160			
13	.218	.779	94.939			
14	.187	.668	95.607			
15	.165	.588	96.194			
16	.158	.565	96.759			
17	.145	.517	97.277			
18	.115	.410	97.687			
19	.102	.364	98.051			
20	.095	.340	98.391			
21	.087	.310	98.701			
22	.080	.284	98.985			
23	.069	.248	99.233			
24	.061	.218	99.451			
25	.053	.189	99.640			
26	.042	.149	99.789			
27	.033	.117	99.907			
28	.026	.093	100.000			

Tablo 7’de görüldüğü gibi 28 madde ve özdeğeri (Eigenvalue) 1 alınarak temel bileşenler analizi yöntemi ile yapılmış faktör analizi sonucunda ölçeğin ilk etapta 4 faktörlü bir yapıyı gösterdiği anlaşılmıştır. Bu faktörlerden birincisi toplam varyansın %48.156’sını, ikincisi %14.458’ini üçüncüsü %10.081’ini, dördüncüsü de %9.536’sını; dört faktör de ölçeğin toplam varyansının %82.730’unu açıklamaktadır. Bunun yanında ölçeğin faktör yapısı belirlenirken binişik madde olmaması ve yüklerinin literatürde belirtilen madde faktör yüklerinin .32 civarında olması yeterli görüldüğünden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016) binişiklik gösteren 12. ve 15. maddeler sırasıyla ölçekten çıkartılmış ve analizler baştan tekrarlanmıştır.

Binişiklik gösteren maddeler çıkartılıp yeniden AFA yapıldığında sonuçta elde edilen verilerin KMO değeri .90 ve Barlett Testi anlamlılık değeri ise $p = *.000$ ($p < .05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. OSLO’nün faktör yapısının tekrar belirlenmesi amacıyla çıkartılan maddelerin ardından tekrar AFA uygulanmıştır. Yeniden yapılan Faktör analizinde, ölçeğin kaç faktörlü yapıya sahip olduğunun ve bağımsız alt faktörlerinin belirlenmesi için Varimaks dik döndürme yöntemi ile oluşturulan yamaç birikinti grafiği Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. OSLO yeni taslağı yamaç birikinti grafiği

Şekil 5'te OSLO'nun maddeler çıkartılarak elde edilen yeni taslak formunun yamaç birikinti grafiğinde, keskin kırılmalar ölçeğin faktör yapısı ile ilgili bilgi verdiğinden (Büyüköztürk, 2010), grafikte toplam dört keskin kırılmanın olduğu görülmüştür. Dördüncü faktörden sonraki kırılmaların keskin olmaması nedeniyle bu ölçeğin dört faktörlü bir yapıda oluştuğu düşünülmüştür. OSLO'ye ait 26 maddelik yeni formun boyutlarına göre varyanslarının açıklanması Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

OSLO'nun Yeni Taslak Formunda Açıklanan Varyans Miktarı Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Kare yüklerin Çıkarım		
	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %	Toplam	Varyans %	Yığılmalı %
1	12.252	47.124	47.124	12.252	47.124	47.124
2	3.657	14.065	61.189	3.657	14.065	61.189
3	2.816	10.831	72.020	2.816	10.831	72.020
4	2.600	9.999	82.019	2.600	9.999	82.019
5	.595	2.287	84.306			
6	.514	1.976	86.282			
7	.438	1.684	87.966			
8	.421	1.620	89.586			
9	.369	1.418	91.004			
10	.303	1.164	92.168			
11	.289	1.112	93.280			
12	.253	.973	94.253			
13	.216	.829	95.082			
14	.184	.709	95.790			
15	.164	.632	96.422			
16	.156	.599	97.021			
17	.142	.546	97.567			
18	.115	.442	98.009			
19	.097	.371	98.380			
20	.082	.315	98.696			
21	.078	.300	98.996			
22	.077	.295	99.291			
23	.063	.242	99.533			
24	.057	.218	99.751			
25	.037	.143	99.895			
26	.027	.105	100.000			

Tablo 8’de görüldüğü gibi 26 madde ve özdeğeri (eigen) 1 alınarak temel bileşenler analiziyle gerçekleştirilen faktör analizinin sonucuna göre ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Bu faktörlerden birincisi toplam varyansın % 47.124’ünü, ikincisi %14.065’ini üçüncüsü % 10.831’ini, dördüncüsü de % 9.999’unu; dört faktör de ölçeğin toplam varyansının % 82.019’unu açıklamaktadır.

OSLÖ’nün yeni formu için maddelerinin oluşturduğu faktör sayısı, bu maddelerin toplandığı faktörleri ve her bir maddenin uygun bir madde olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğinin belirlenmesi için Temel Bileşen Analizi yönteminden faydalanılmıştır. Bu analiz yöntemi çok sayıdaki değişkeni daha az sayıdaki bileşenlere azaltmaya yarayarak, değişkenlerin ilişkili veya ilişkisiz olduğu faktörlerin de belirlenmesinde kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablo 9’da OSLÖ’nün yeni taslak formunun AFA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9

OSLÖ'nün Yeni Taslak Formuna Ait Maddelerin Faktörler Dağılımları ve Faktör Yükleri

Boyut	Madde No	İfadeler	Fak 1	Fak2	Fak3	Fak4	Madde Toplam Korelasyonu
	s14		.921				.702
	s10		.905				.736
	s9		.902				.744
	s13		.899				.658
	s8		.891				.730
	s11		.883				.723
	s7		.858				.668
	s17			.909			.682
	s22			.899			.693
	s20			.897			.714
	s21			.880			.671
	s16			.871			.697
	s19			.838			.711
	s18			.757			.634
	s27				.848		.611
	s23				.845		.625
	s24				.841		.581
	s28				.831		.666
	s25				.810		.606
	s26				.794		.583
	s2					.873	.554
	s3					.841	.517
	s4					.811	.586
	s5					.804	.627
	s1					.779	.603
	s6					.758	.643

Tablo 9'dan de takip edileceği gibi Varimaks Dik Döndürme Tekniği kullanılarak maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde ölçek maddeleri özdeğeri 1'den büyük 4 faktör altında toplanmıştır ve yeni taslak ölçekte 26 madde kalmıştır. Ölçeğin birinci faktöründe madde yük değerleri .858 ile .921, ikinci faktöründe madde yük değerleri .757 ile .909, üçüncü faktöründe madde yük

değerleri .794 ile .848, dördüncü faktöründe madde yük değerleri .758 ile .873 arasında değişmektedir. Faktör yük değerinin yüksek olması değişkenin yüklendiği faktörün saf bir ölçümünü işaret eder. Comrey ve Lee (1992) .71'i aşan yükleri mükemmel, .63'ün çok iyi olarak, .55'in iyi olarak, .45'in makul ve .32'nin ise zayıf olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Akt: Tabachnick ve Fidell, 2015). Tablo 10'da alt boyutlara giren maddeler ve madde sayıları sunulmuştur.

Tablo 10

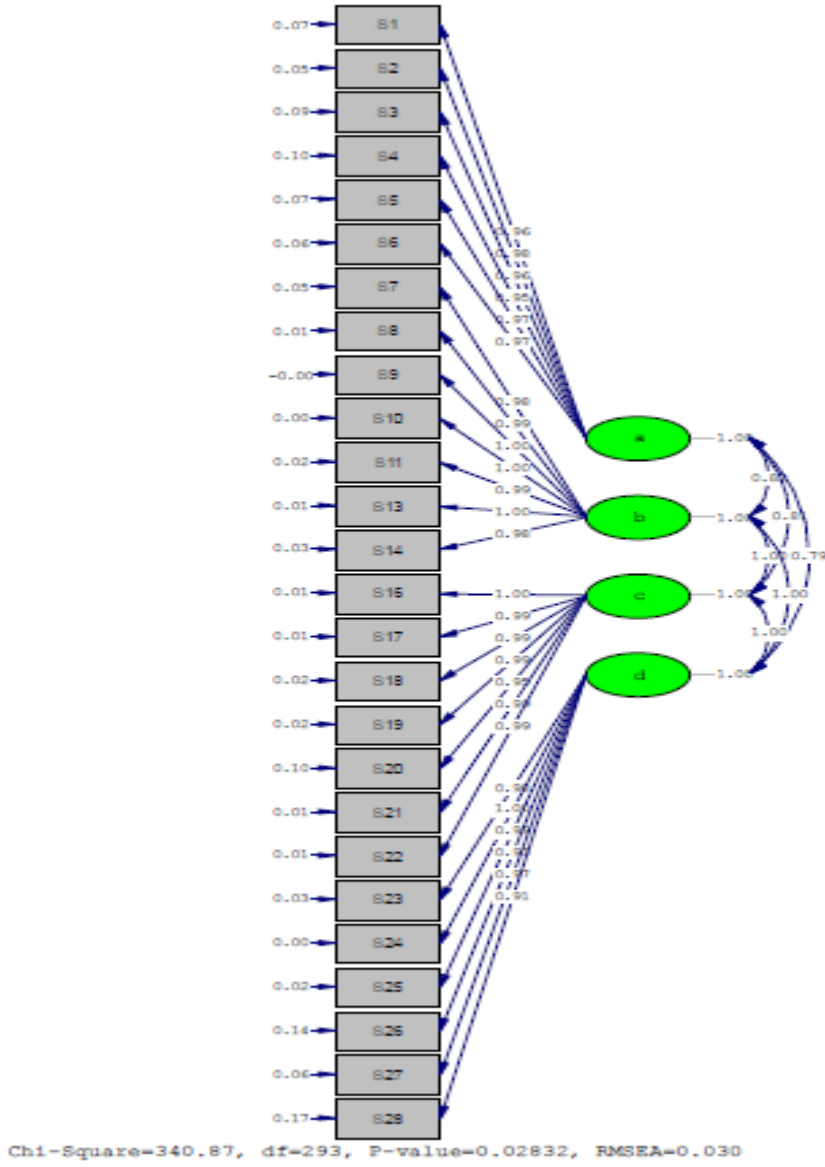
OSLÖ'ye ait Boyutlar ve Boyut Maddeleri

Faktör	Madde Numaraları	Madde Sayısı
1.	7, 8, 9, 10,11, 13, 14,	7
2.	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	7
3.	23, 24, 25, 26, 27, 28	6
4.	1, 2, 3, 4, 5, 6	6
	Toplam	26

Tablo 10'da görüldüğü gibi belirlenen birinci boyut 7 maddeden (7, 8, 9, 10, 11, 13, 14); ikinci boyut 7 maddeden (16, 17, 18, 19, 20, 21, 22); üçüncü boyut 6 maddeden (23, 24, 25, 26, 27, 28); dördüncü boyut 6 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6) oluşmaktadır. Son hâlinde kullanıma hazır hale gelen ölçek dört boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır.

Boyutların altında yer alan maddeler incelenerek ve sürdürülebilir liderlik literatürü de göz önüne alınarak 6 maddelik birinci boyut "stratejik dağıtım", 7 maddeden oluşan ikinci boyut "derin öğrenme", 7 maddeden oluşan üçüncü boyut "çevresel-sosyal sorumluluk" ve 6 maddeden oluşan dördüncü boyut "insan kaynağının geliştirilmesi" olarak adlandırılmıştır.

OSLÖ'nin AFA sonucu tespit edilen 26 maddeden oluşan dört faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. DFA sonuçları Şekil 6' da sunulmaktadır.



Şekil 6. OSLÖ DFA Modeli 1

Şekil 6'da görüldüğü üzere OSLÖ'nin DFA sonucundan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve $\chi^2 = 340.87$, $sd=293$, $P= 0. 02832 < 0.05$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda χ^2 /sd değeri kullanılmakta ve bu değer 5'den küçük olması verinin modele iyi uyduğunu, 3'ten küçük olması ise 'mükemmel uyumu' açıklamaktadır (Şimşek, 2007). Araştırma kapsamında $\chi^2/sd =1.16$ olarak hesaplanmıştır. Bununla beraber RMSEA değerinin 0.030 olduğu tespit edilmiştir. Bu değerinin 0.08'ten küçük olması ise model-veri uyumunu göstermektedir.

OSLÖ'nün dört faktör yapısına yönelik tespit edilen iyilik uyum değerleri aşağıdaki şekilde bulunmuştur; $GFI= 1.00$; $AGFI= 1.00$; $CFI = 1.00$ ve $IFI = 1.00$. Bu değerlerin tamamı incelendiğinde “Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği”nin dört faktörlü yapısına yönelik kuramsal modelle veri arasında “mükemmel uyum” olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2016).

OSLÖ'nün güvenilirliğine ilişkin puanlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

OSLÖ'nün Güvenirlik Sonuçları

Boyutlar	Cronbach Alpha (α)	Madde Sayısı (k)
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	.93	6
Stratejik Dağıtım	.98	7
Derin Öğrenme	.96	7
Çevresel Sosyal Sorumluluk	.94	6
Ölçek Bütünü	.95	26

Tablo 11 incelendiğinde OSLÖ'nün “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .93, “stratejik dağıtım” boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .98, “derin öğrenme” boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .96, “çevresel sosyal sorumluluk” boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .94 ve ölçek bütünü'nün Cronbach Alfa katsayısı .95 olarak bulunmuştur. OSLÖ puanları için güvenilirliğin kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Nihayetinde, OSLÖ'nün günümüz ve sonrasındaki sürdürülebilir liderlik çalışmalarında uygulanabilecek, 26 maddeden ve 4 boyuttan (faktörden) oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenen Organizasyonlar Anketi (ÖOA). Öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Güçlü ve Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenen Organizasyonlar Anketi” kullanılmıştır (EK-C). ÖOA, 5 boyuttan 42 maddeden oluşmaktadır. Anketin 1-5. soruları “kişisel hakimiyet”, 6-12. soruları “zihni modeller”, 13-23. soruları “paylaşılan vizyon”, 24-32. soruları “sistem düşüncesi”, 33-42. soruları ise “takım hâlinde öğrenme” disiplinlerine aittir. Anket “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve “her

zaman” şeklinde 5 düzeyde derecelendirilmiştir. ÖOA’ ne ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. ÖOA’ nin çalışmada kullanılması için gerekli izinler elektronik posta ile istenmiş ve ilgili izinin ekran görüntüsü EK-E’de verilmiştir.

Nicel Bölümün Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Nicel Bölümün Güvenirlik Çalışması. Ana veri seti elde edilmek amacıyla örneklem sayısına göre 434 ölçek dağıtılmış, bunlardan geri dönen ve değerlendirilmek üzere 385 olan ölçekle analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada OSLO ve ÖOA’nin güvenilir bir araç olarak belirlenmesi gerektiğinden Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak, Tablo 12’de kullanılan ölçeklerin bütünü ve boyutlarının güvenilirlik sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12

Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçeklerin Güvenirlik Katsayısı Değerleri

Ölçek	Ölçeğin Tamamı	Boyutları
Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği	.909	
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi		.916
Stratejik Dağıtım		.942
Derin Öğrenme		.908
Çevresel Sosyal Sorumluluk		.911
Öğrenen Organizasyonlar Anketi	.968	
Kişisel Uzmanlık		.886
Zihni Modeller		.920
Paylaşılan Vizyon		.951
Sistem Düşüncesi		.928
Takım Halinde Öğrenme		.946

Tablo 12’den izlenebileceği gibi araştırma kapsamında kullanılan OSLO’ye ait Cronbach alfa katsayısı .909 olarak hesaplanmıştır. OSLO’nin “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutuna ait değer .916 “stratejik dağıtım” boyutuna değer .942, “derin öğrenme” boyutuna ait değer .908, “çevresel sosyal sorumluluk”

boyutuna ait değer ise .911 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ÖOA'nin tümüne ilişkin Cronbach alfa katsayısı .968 olarak hesaplanmıştır. ÖOA'nin "kişisel uzmanlık" boyutuna ait değer .886, "zihni modeller" boyutuna ait değer .920, "paylaşılan vizyon" boyutuna ait değer .951, "sistem düşüncesi" boyutuna ait değer .928 ve "takım halinde öğrenme" boyutuna ait değer ise .946 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu bulgular OSLO'nin ve ÖOA'nin güvenilirliği yüksek ölçme araçları olduğunu göstermektedir.

Nicel Bölüm İçin Geçerlik Çalışması. Araştırmada kullanılan "OSLO" ve "ÖOA"nin güvenilirlikleri ile ilgili çalışmaların yapılmasının ardından, yapısal geçerliklerinin belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA araştırmada toplanan verinin daha önce keşfedilmiş yapıya uygunluğunu belirlenmesi için kullanılmaktadır (Seçer, 2017). Tablo 13 ile OSLO ve ÖOA'nin DFA uyum değerleri ve uyum aralıkları verilmiştir.

Tablo 13

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

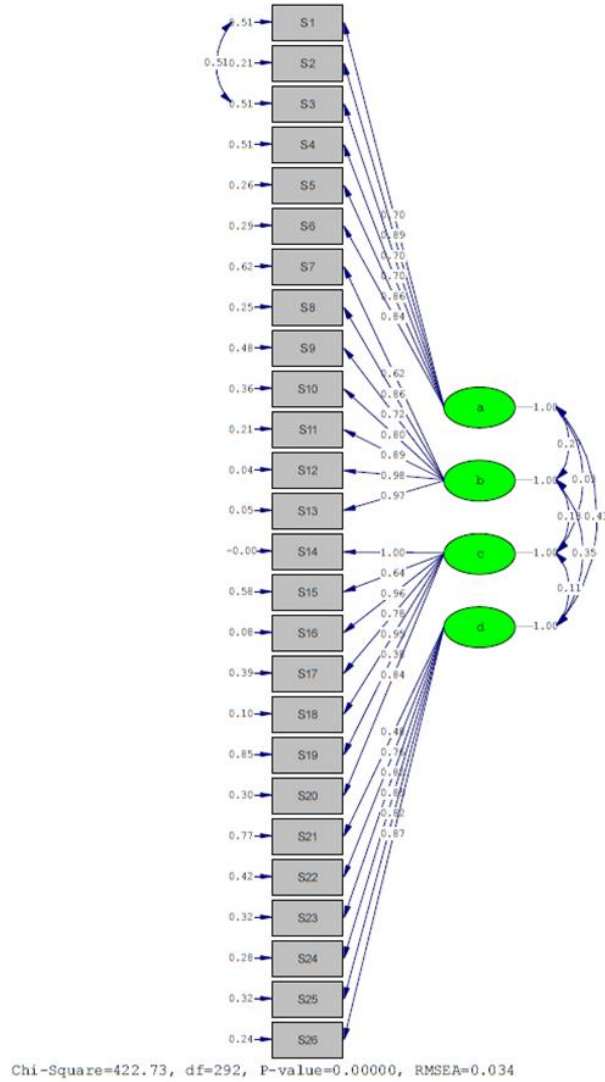
Uyum indeksleri	OSLO	ÖOA	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	2.16	2.04	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$
RMSEA	.038	.064	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
AGFI	.90	.77	$.85 \leq AGFI < .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$
NFI	.97	.85	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$
CFI	.99	.98	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
IFI	.99	.98	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$
GFI	.92	.80	$.90 \leq GFI < .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$

Kaynak: Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

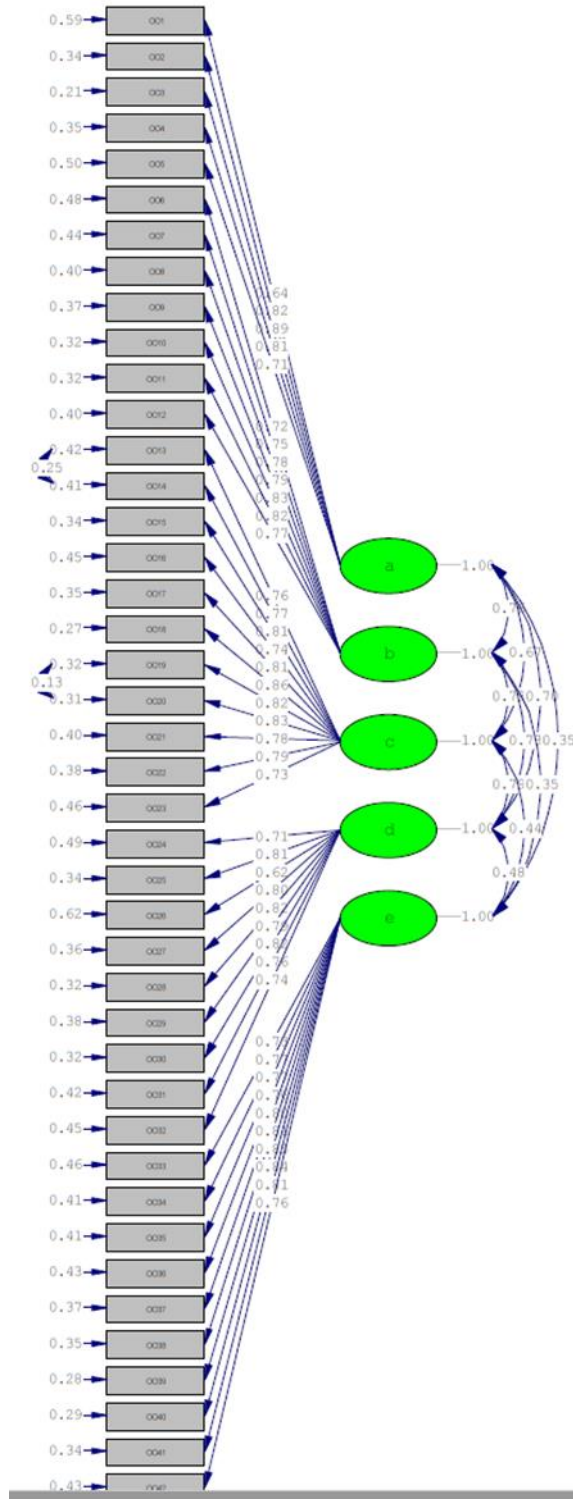
Tablo 13'ten izleneceği gibi, OSLO'nün χ^2 /sd (2.16), RMSEA (0.38) ve GFI (0.91) değerleri kabul edilebilir uyum; NFI (0.97), CFI (0.99) ve IFI (0.99) değerleri mükemmel uyum göstermektedir. DFA sonuçlarının yorumlanması için Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri kullanılmıştır. Elde

edilen değerlere göre OSLO'nun dört faktörlü yapısı doğrulanmaktadır. OSLO'nun LISREL paket programında elde edilen modeli "standardize edilmiş sonuçlar"la Şekil 7'de görülmektedir.

Tablo 13'ten izleneceği gibi, ÖOA'nin χ^2/sd (2.04), *RMSEA* (0.64) ve *GFI* (0.80) değerleri kabul edilebilir uyum; *CFI* (0.98), *IFI* (0.98) değerleri mükemmel uyum göstermektedir. DFA sonuçlarının yorumlanması için Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri kullanılmıştır. Elde edilen değerlere göre OSLO'nun dört faktörlü yapısı doğrulanmaktadır. OSLO'nun LISREL paket programında elde edilen modeli "standardize edilmiş sonuçlar"la Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 7. OSLO DFA Modeli 2



Şekil 8. ÖOA DFA Modeli

a)Kişisel Hakimiyet b)Zihni Modeller c) Paylaşılan Vizyon d) Sistem Düşüncesi e) Takım Halinde Öğrenme

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Çalışmanın nitel aşamasında okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlikle ilgili deneyimlerinden ayrıntılı bir bilgiye ulaşılması amacıyla “yarı yapılandırılmış bir görüşme formu” oluşturulmuştur (EK-D). Görüşme formunun soruları iki genel başlığa ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla müdürlerin sürdürülebilir liderlik davranışına ilişkin sorular, okullarının öğrenen örgüt olmalarına ilişkin sorulardır. Görüşme formu oluşturulurken araştırmanın nicel aşamasının gerçekleştirilmesi amacıyla geliştirilmiş olan “OSLÖ” ve Güçlü ve Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilmiş olan “ÖOA”deki sorulardan ve boyutlar temel alınmıştır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra formun kapsam geçerliğinin sağlanması için taslak bir form hazırlanmış uzman görüşleri (sekiz eğitim yönetimi alanı uzmanı ve iki ölçme değerlendirme alanı uzmanı) e-posta yolu ile talep edilmiştir.² Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu soru sayısı 5’e indirilmiştir.

Nitel bölümün geçerlik ve güvenilirliği. Nitel araştırma bireylerin olaylara ne tür bir anlam yükledikleri veya olayları nasıl nitelendirdikleri temelinde şekillendiği için (Özdemir, 2010), geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önemlidir. Nicel araştırmada kullanılan iç ve dış geçerlik nitel çalışmalarda, “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “onaylanabilirlik” olarak ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın nitel aşamasında geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili olan hassasiyete dikkat edilmiştir. Aynı zamanda uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmaları ve bunun için gönüllü katılım formunu (EK-F) imzalamaları, görüşmelerin yüz yüze yapılması ve ses kayıtlarının izinleri alınarak yapılması “inandırıcılık” kriterini sağlamak için yapılmıştır. “aktarılabirlik” kriterinin sağlanması için ise verilerin doğasına sadık kalınarak aktarılması ve amaçlı örneklem yönteminin seçilmesi ile sağlanmıştır. “tutarlılık” kriterinin sağlanması için de veri toplama aracının oluşturulmasından, veri analizine kadar olan süreçte danışmanın sürekli olarak araştırmacı ile birlikte çalışması ve gerektiğinde dönüt ve düzeltmeler vermesi ile sağlanmıştır. Aynı zamanda veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması için önce araştırmacı analizi yapmış, arkasından eğitim

² Yönetici görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için çok değerli katkılarından dolayı Sayın Prof. Dr. Feridun SEZGİN, Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Prof. Dr. Yaşar KONDAKÇI, Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR Dr. Öğr. Üyesi Gökçe GÖKALP, Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Dr. Öğr. Üyesi Nuray KISA, Dr. Öğr. Üyesi Yener AKMAN, Dr. Seval KOÇAK’ a teşekkürler.

yönetiminde doktor ünvanı olan bir uzman analizi tekrar etmiş ve en sonunda da danışman yapılan analizler üzerinde incelemeler yaparak gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlamıştır. “onaylanabilirlik” kriterinin sağlanması için yine danışman ile birlikte ham verilerin ulaşılan yargı ve sonuçlarla teyit edilip edilmediği incelenmiş, aynı zamanda araştırmacının eğitim yönetimi alanında doktor ünvanına sahip bir uzman ile birlikte veriler ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma iki boyutlu yürütüldüğü için bu başlık altında nicel veri toplama süreci ve nitel veri toplama süreci ayrı ayrı ele alınmıştır.

Nicel veri toplama süreci. Araştırmanın nicel aşamasında Yozgat ili 14 ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine “OSLÖ” ve “ÖOA” bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplamaya başlanmadan önce araştırmacının yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan etik izin (EK-G) ve Yozgat İl MEM'den araştırma izni (EK-H) ve veri toplama aracı olarak kullanılan ÖOA sahibinden gereken izinler (EK-E) alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından okullar tek tek dolaşmıştır. Okullarda ilk olarak okul müdürleri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve izinlerin birer kopyası okul müdürlerine bırakılmıştır. Ardından veri toplama araçları (EK-C) araştırmacının kendisi tarafından teneffüslerde öğretmenlere dağıtılmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarını doldurmak konusunda zorluk yaşamamaları için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılara çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu istemedikleri takdirde veri toplama araçlarını doldurmayabilecekleri söylenmiştir. Araştırmacı bu esnada hangi okula ne zaman gittiğini ve kaç veri toplama aracı bıraktığını not etmiştir. Her bir okulu ilk ziyaret ettiği tarihten 1 hafta sonra tekrar ziyaret ederek doldurulmuş olan ölçekleri geri almıştır. Doldurulmayan ölçekler için tekrar öğretmenlerden rica edilmiş dolduracaklarını söylediklerinde o okullar tekrar ziyaret edilmiştir. Araştırmacı her bir okuldan kaç tane veri toplama aracı aldığını not ederek dağıtılan ve dönen ölçek sayısını belirlemiştir. Veri toplama süreci 2019 yılının Nisan- Ağustos aylarında tamamlanmıştır.

Nitel veri toplama süreci. Araştırmanın nitel aşamasında nicel araştırma evrenine giren okullarda görev yapan ve sürdürülebilir liderlik puanları öğretmenler tarafından değerlendirilen okul müdürleri ile araştırmacının hazırlamış olduğu uzman görüşü alınmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından değerlendirilen sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en yüksek puanı almış olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en düşük puanı almış 10 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden önce araştırmacı katılımcıları telefonla arayarak randevu almıştır. Ardından görüşmeler katılımcılar ile makam odalarında ve yüz yüze yapılmıştır. Başlamadan önce katılımcılara “gönüllü katılım formu” (EK-F) imzalamaları için sunulmuştur. Ardından araştırmacı tarafından oluşturulmuş, uzman görüşü alınmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcılara okutularak konu ile ilgili düşünceleri için zaman verilmiştir. Tüm görüşmeler her bir katılımcıdan izin alınarak kayıt altına (araştırmacının ses kayıt özelliği olan cep telefonu ile) alınmıştır. Görüşmelerden en uzun süren görüşme 1 saat 20 dakika sürerken, en kısa süren görüşme 20 dakika olmuştur. Toplamda 9 saat 25 dakikalık görüşme kayıt edilmiştir. Her bir ses kaydının yazılı dökümü alınarak metne dönüştürülmüş daha sonra katılımcılara okutularak onayları alınmıştır. Görüşme dökümleri teker teker incelenerek analizleri yapılmıştır. Veri toplama süreci 2019 yılının Ağustos- Ekim aylarında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi. Araştırmada veri analizine başlanmadan önce kayıp veri kontrolü gerçekleştirilmiştir. Sonrasında verilerin “uç değer analizi”, “normallik”, “eş-varyanslılık (homojenlik)” ve “doğrusallık” varsayımları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametrik) analiz yöntemlerinden hangisi ile analiz edileceğinin belirlenmesi için normal dağılım özellikleri incelenmiştir. Normallik varsayımı farklı yöntemlerle incelenebilmektedir. Bu çalışmada “çarpıklık” ve “basıklık” değerleri dikkate alınmıştır. OSLO ve ÖOA'nin her bir boyutunun çarpıklık ve basıklık değerleri -3 ile +3 arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan OSLO ve ÖOA'nin ve boyutlarının toplam puanlarına ait merkezi eğilim ölçüleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

OSLÖ ve ÖOA Ölçeklerinden ve Boyutlarının Merkezi Eğilim Ölçü Puanları

	N	Ss	Min	Ma ^x	Ortalama	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Sürdürülebilir Liderlik	385	.44	1	5	3.57	.20	1.09	1.93
İnsan Kaynakları	385	.74	1	5	2.72	.55	.62	1,91
Stratejik Dağıtım	385	.86	1	5	3.86	.74	-.19	-,79
Derin öğrenme	385	.59	1	5	4.42	.35	-.93	1,15
Çevresel Sosyal Sorumluluk	385	.60	1	5	3.26	.36	1.44	2,41
Öğrenen Örgütler	385	.49	1	5	4.10	.24	-.601	.565
Kişisel Uсталık	385	.65	1	5	3.95	.42	-.648	1.385
Zihni Modeller	385	.64	1	5	4.07	.41	-.936	1.476
Paylaşılan vizyon	385	.63	1	5	4.12	.40	-.792	.791
Sistem düşüncesi	385	.59	1	5	3.95	.35	-.646	.1087
Takım halinde öğrenme	385	.57	1	5	4.31	.33	-1.00	1.136

Tablo 14 izlendiğinde, OSLÖ ve ÖOA'nin bütününe ve boyutlarına ilişkin Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin “çarpıklık” ve “basıklık” değerlerinin incelenmesi .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Çarpıklık ile basıklık katsayıları, ± 3 sınırları içerisinde kalıyorsa, puanların normal dağılımdan önemli herhangi bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Kline, 2011) Dolayısıyla araştırmada veriler analiz edilirken parametrik testlerin kullanılmasında herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmada katılımcılarla ilgili betimleyici kişisel bilgilerde frekans ve yüzde dağılımlarına başvurulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle OSLÖ ve ÖOA'den elde edilen puanların belirlenmesi için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri hesaplanmıştır. OSLÖ ve ÖOA'ya yönelik analizlerde, iki kategorili değişkenlerin karşılaştırmaları için “t-Testi”, kategorik değişkeni üç veya üstü olan karşılaştırmalar için “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonuçlarında anlamlı istatistiksel farklılıklar gözlemlendiğinde farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla, Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla

normal dağılım gösteren değişkenlere Pearson Korelasyon ve çok değişkenli regresyon testleri uygulanmıştır. Testlerin anlamlılık değerleri $p < .05$ düzeyinde yürütülmüştür. Hesaplanan korelasyon katsayılarının yorumu için Büyüköztürk'ün (2010) belirlediği sınırlar göz önünde tutulmuş, Tablo 15'te korelasyon katsayılarının değerlendirilmesine ilişkin sayısal sınırlar sunulmuştur.

Tablo 15

Korelasyon Katsayısının Değerlendirilmesine İlişkin Sayısal Sınırlar

Korelasyon Katsayısı	Değerlendirme
0.00 - 0.29	Düşük düzeyde ilişki
0.30 – 0.70	Orta düzeyde ilişki
0.71 - 1.00	Yüksek düzeyde ilişki

Tablo 15'ten de anlaşılacağı üzere mutlak değer olarak 0.00 ile 0.29 arasındaki değerler, değişkenler arasında düşük düzeyde ilişkiye işaret etmektedir. Bununla beraber 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler ise orta düzeyde ilişkiyi göstermektedir. Son olarak 0.71 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

Normal dağılım ve varyansların eşitliği ile ilgili yukarıdaki bilgiler ışığında cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, eğitim durumu, mezuniyet alanı, okuldaki öğretmen sayısı ve öğretmenin okul müdürü ile çalıştığı süre değişkenlerine göre OSLO ve ÖOA için gerekli analizler yapılmıştır. OSLO ve ÖOA'nin boyutları için cinsiyet, medeni durum, mezuniyet alanı ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin anlamlı farklılığını tespit etmek amacıyla t-Testi; mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, öğretmen sayısı ve öğretmenin okul müdürü ile çalıştığı süreye göre anlamlı farklılığını incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını saptamak üzere Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerini anlamlı derecede yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla da çoklu regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Analizin uygulanabilmesi için verilerin çoklu bağlantı problemi oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Verilerin tolerans

değeri .20'nin üzerinde VIF değeri 4'ün altında ve CI (Condition Index) değeri 30'u geçmediği görüldüğünden çoklu bağlantı (collineratiy) problemi oluşturmadığı saptanıp regresyon analizine geçilmiştir (Hair, Black, Babin, ve Anderson, 2010).

Nitel verilerin analizi. Araştırmanın nitel aşamasında okul müdürleri ile yapılmış olan görüşmelerin dökümleri sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgütler için "betimsel analiz" ve "içerik analizi" teknikleri kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca görüşme dökümlerinden katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Sürdürülebilir liderlik kapsamında yürütülen faaliyetleri belirlemek amacıyla "betimsel analiz" tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve dört boyut olarak ortaya çıkarılan sürdürülebilir liderliğin boyutları birer tema olarak belirlenmiştir. Her özellikle ilişkili veriler ilgili temanın altına atılmıştır. Temalara yapılan kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş ve ilişkisiz olduğu düşünülen kodlar yeniden değerlendirilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra aynı veriler birbirinden bağımsız olarak danışman ve eğitim yönetimi alanında doktora derecesi almış bir öğretim üyesi tarafından analiz edilmiştir. Ardından danışman ve araştırmacı bir araya gelerek yapılan kodlamaları tekrar değerlendirmiş, farklı görüşler oluştuğunda fikir birliği sağlanmıştır.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini destekleyen- engelleyen durumlar ve sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarını belirlemek amacıyla görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar için "içerik analizi" yapılmıştır. İçerik analizinde önceden belirgin olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Analizde öncelikle katılımcıların bu soruya ilişkin verdikleri yanıtların tamamı okunmuştur. Daha sonra katılımcılardan birinin bu soruya verdiği yanıt pilot çalışma olarak ele alınıp ifadeler temalaştırılmıştır. Prasad'a (2008) göre veriler üzerinde pilot çalışma yapmak içerik analizinin ilk aşamasıdır. Yapılan pilot çalışmadan faydalalanarak bütün katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Benzer kodlar not edilmiş daha sonra bunlar bir araya getirilmiştir. Bir araya getirilen kodların özelliklerine göre kodlar temalandırılarak, temalara isimler verilmiştir. Her tema kodları ile birlikte tablollaştırılarak, frekanslarına yer verilmiştir. Katılımcıların bire bir ifadelerine tabloların altında yer verilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacı tarafından yapılmış, sonra kodlama güvenilirliğini artırmak için yapılan kodlamalar ve oluşturulan temalar danışman ve eğitim yönetimi alanında doktora derecesi almış

bir kişi tarafından kontrol edilmiş, farklı görüşler oluştuğunda fikir birliği sağlanmıştır.

Öğrenen rgtler için “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde önce öğrenen örgütlerin bu araştırmada incelenen beş boyutu birer genel tema olarak belirlenmiş ve her özellikle ilişkili veriler ilgili temanın altına atılmıştır. Temalara yapılan kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş ve ilişkisiz olduğu düşünülen kodlar yeniden değerlendirilmiştir. Kodlamalar öncelikle araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra aynı veriler birbirinden bağımsız olarak danışman ve eğitim yönetimi alanında doktora derecesi almış bir ğretim yesi tarafından analiz edilmiştir. Ardından danışman ve araştırmacı bir araya gelerek yapılan kodlamaları tekrar değerlendirmiş, farklı görüşler oluştuğunda fikir birliği sağlanmıştır. Öğrenen örgütlerin özelliklerine okul müdürlerinin yükledikleri anlamlar araştırmanın bu bölümünün temelini oluşturmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, Yozgat ilinin resmi ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden veri toplama araçları ile elde edilen verilerden ve okul müdürleri ile gerçekleştirilmiş olan görüşmelerden elde edilmiş verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır

Çalışmadan ulaşılan bulgular aşağıdaki sıra ile analiz edilmiş, yorumlanmış ve böylece araştırmanın problemine ve alt problemlerine cevap bulmaya çalışılmıştır. Buna göre;

1. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ve boyutlarına ait öğretmen görüşlerine dayalı bulgular ve yorumlar.
2. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı) göre farklılaşmasına ait bulgular ve yorumlar.
3. Sürdürülebilir liderliğin oluşmasına yönelik yürütülen faaliyetler, sürdürülebilir liderliği destekleyen (kişisel, örgütsel ve çevresel), engelleyen (kişisel, örgütsel ve çevresel) faktörler ve sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yolları ile ilgili nitel bulgular ve yorumlar.
4. Okulların öğrenen örgüt olmalarına ve öğrenen örgüt boyutlarına dair öğretmen görüşlerine göre bulgular ve yorumlar.
5. Öğrenen örgütün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı) göre farklılaşmasına ait bulgular ve yorumlar.
6. Öğrenen örgüt oluşmasına yönelik nitel bulgular ve yorumlar.
7. Sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiye dair bulgular ve yorumlar.

8. Sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgütü yordamasına ait bulgular ve yorumlar.

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine ilişkin bulgularına ve sürdürülebilir liderlik davranışlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesine yer verilmiştir.

Sürdürülebilir Liderlik Davranışına Ait Nicel Bulgular

Sürdürülebilir Liderliğin Boyutlarına İlişkin Bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin görüşleri dört boyut altında incelenmiştir. Bu boyutlar; “insan kaynağının geliştirilmesi”, “stratejik dağıtım”, “derin öğrenme” ve “çevresel-sosyal sorumluluk” tur. Tablo 16’da “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre sıralanmıştır.

Tablo 16

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının İnsan kaynağının Geliştirilmesi Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	<i>İnsan Kaynağının Geliştirilmesi</i>	\bar{X}	Ss
S1	Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler.	2.63	.83
S2	Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder.	2.66	.82
S3	Ders işlenişi sırasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenleri destekler.	2.63	.83
S4	Öğretmenleri dinlemeye her an hazırdır.	2.83	.91
S5	Öğretmenlerin güvenini yüksek tutacak davranışlar sergiler.	2.73	.95
S6	Öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekler.	2.75	.89
Toplam		2.71	.73

Tablo 16’den görüldüğü üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşlerine göre “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunda en yüksek ortalama “Öğretmenleri dinlemeye her an hazırdır” ($\bar{X}=2.83$), ifadesi ile katılıyorum düzeyindedir. Bu ifadeyi takip

eden “Öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekler” ($\bar{X}=2.75$), ifadesi katılıyorum düzeyinde, “Öğretmenlerin güvenini yüksek tutacak davranışlar sergiler” ($\bar{X}=2.73$) ifadesi katılıyorum düzeyinde, “Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder” ($\bar{X}=2.66$), “Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler” ($\bar{X}=2.63$) ve “Ders işlenişi sırasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenleri destekler” ($\bar{X}=2.63$) ifadeleri katılıyorum düzeyindedir. Bu bulgulardan hareketle okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışı öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=2.71$) göre “katılıyorum” düzeyindedir.

Açıkalın’a (2004) göre okul müdürlerinden beklenen birlikte çalıştıkları insanların yeteneklerini ortaya çıkararak, uygun programlarla onların yeteneklerini geliştirmelerine imkân sağlamaktır. Hoy’a (2003) göre öğretmenler kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda bulduklarında daha başarılı olmaktadır. Altinkurt’un (2007) çalışmasında okullarda insan kaynaklarının geliştirilme uygulamaları öğretmenler tarafından genel olarak başarılı bulunmuştur. Short, Rinehart ve Eckley’in (1999) araştırma bulgularına göre insan kaynakları çerçevesi, yüksek yatkınlığı olan okul yöneticilerinin okullarında, öğretmenler kendilerini daha güçlendirilmiş hissetmektedirler. Okullarda insan kaynağının geliştirilmesi uygulamaları öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunan uygulamalardır.

Tablo 17’de “stratejik dağıtım” boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre sıralanmıştır.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Stratejik Dağıtım Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Stratejik Dağıtım	\bar{X}	Ss
S7	Ani yönetici değişimlerine karşı hazırlıklıdır, ani bir değişim olduğunda kendisinden sonra gelebilecek yöneticinin eğitilmesi için çaba gösterir.	3.64	.97
S8	Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alırken, onların görüşünü alır.	3.77	.95
S9	Öğretmenlerin kendilerini lider hissedecekleri ortamlar oluşturur.	3.78	.94
S10	Öğretmenlerin okulun gelişimi için etkileşimlerini sağlayacak ortamlar oluşturur.	3.78	.88
S11	Mevcut durumu değerlendirmek ve gelecek ile ilgili planlamalarını yapmak için öğretmenlerle okul dışında da iletişim kurar.	3.89	.91
S12	Okulun tarihini iyi bilir. (Nereden gelip nereye gittiğini)	3.89	.90
S13	Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır.	3.90	.91
Toplam		3.81	.80

Tablo 17'den görüldüğü üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde "stratejik dağıtım" boyutunda en yüksek ortalamayı "Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır" ($\bar{X}=3.90$), "Mevcut durumu değerlendirmek ve gelecek ile ilgili planlamalarını yapmak için öğretmenlerle okul dışında da iletişim kurar" ($\bar{X}=3.89$), "Güçlü bir okul kültürü inşa etmek için gayret gösterir" ($\bar{X}=3.89$) ifadeleri almıştır. Bunları "Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır" ($\bar{X}=3.81$), "Öğretmenlerin okulun gelişimi için etkileşimlerini sağlayacak ortamlar oluşturur" ($\bar{X}=3.81$), "Öğretmenlerin kendilerini lider hissedecekleri ortamlar oluşturur" ($\bar{X}=3.81$), ifadeleri izlemektedir.

Tablo 17'de görüldüğü gibi "stratejik dağıtım" boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini öğretmenler ($\bar{X}=3.81$) "çok katılıyorum" düzeyinde değerlendirmişlerdir. Korkmaz ve Gündüz'ün (2011) çalışmasında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin, müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına dair görüşleri "katılıyorum" düzeyindedir. Ferdig ve Ludema'ya (2005) göre liderler hızla değişen ekonomik, sosyal ve politik ortamları anlamayı doğru stratejiler oluşturmak için

liderlik ettikleri örgütün içinde geleceğe yönelik planlar yapmalıdır. Goolamally ve Ahmad (2014) sürdürülebilir liderlerin ileri görüşlülüğü sayesinde örgütün her üyesinin, örgüt için vizyon ve hedeflerin paylaşılabilceği bir ortam yaratabileceğinden bahsetmektedir.

Tablo 18’de “derin öğrenme” boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre sıralanmıştır.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Derin Öğrenme Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Derin Öğrenme	\bar{X}	Ss
S14	Okulun en önemli amacının bütün öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme olduğunu sürekli belirtir.	4.44	.65
S15	Öğrencilerin kısa dönem başarılarını uzun dönemli hedefler için rehber olarak görür.	4.31	.82
S16	Eğitim öğretim faaliyetlerine okulun bütün paydaşlarını katarak derin öğrenmenin sağlanmasını teşvik eder.	4.44	.65
S17	Öğretmenlerde derin öğrenmeye dair bilinç ve fikir oluşturur.	4.41	.66
S18	Öğrencilerde derin öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikleri destekler.	4.45	.66
S19	Derin öğrenmenin olumlu bir ortamda oluşması için eksik olan materyalleri sağlar.	4.43	.71
S20	Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme hakkındaki deneyimlerinden yararlanır.	4.44	.65
Toplam		4.42	.55

Tablo 18’den görüldüğü üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşlerine göre “derin öğrenme” boyutunda en yüksek ortalamayı “Öğrencilerde derin öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikleri destekler” ($\bar{X}=4.45$), ve “Okulun en önemli amacının bütün öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme olduğunu sürekli belirtir” ($\bar{X}=4.44$), “Eğitim öğretim faaliyetlerine okulun bütün paydaşlarını katarak derin öğrenmenin sağlanmasını teşvik eder” ($\bar{X}=4.44$), “Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme hakkındaki deneyimlerinden yararlanır” ($\bar{X}=4.44$) ifadeleri oluşturmaktadır. Öğretmenler “derin öğrenme” boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğini ($\bar{X}=4.42$) “çok katılıyorum” düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 19’da “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutunda okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre sıralanmıştır.

Tablo 19

Okul Müdürlerinin Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarının Çevresel-Sosyal Sorumluluk Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Çevresel- Sosyal Sorumluluk	\bar{X}	Ss
S21	Öğretmenlerden sosyal sorumluluk içerikli projeler üretmelerini ister.	2.84	.80
S22	Öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik eder.	3.37	.75
S23	Öğretmenlerden istediği sosyal sorumluluk projeleri için kaynak temin eder.	3.24	.68
S24	Okulun ve çevrenin temiz olması için çaba gösterir.	3.19	.63
S25	Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir.	3.23	.65
S26	Öğretmenleri sadece kendi okulunun yararına değil bütün insanların yararına yönelik çalışmaya özendirir.	3.16	.64
Toplam		3.17	.58

Tablo 19'dan görüldüğü üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen görüşlerine göre “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutunda en yüksek ortalamayı “Öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik eder” ($\bar{X}=3.37$), “Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir” ($\bar{X}=3.24$), “Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir” ($\bar{X}=3.23$) ifadeleri oluşturmaktadır. “Öğretmenlerden sosyal sorumluluk içerikli projeler üretmelerini ister” ($\bar{X}=2.84$) ifadesi ise en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğin “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutundaki maddelere ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.17$) “katılıyorum” düzeyindedir.

Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı gibi çeşitli demografik değişkenler açısından farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 20'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre OSLO'den aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

OSLO Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Kadın	164	2.76	.83	383	1.140	.255
	Erkek	221	2.67	.65			
Stratejik Dağıtım	Kadın	164	3.79	.79		-.320	.749
	Erkek	221	3.82	.80			
Derin Öğrenme	Kadın	164	4.42	.60		.131	.896
	Erkek	221	4.42	.52			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Kadın	164	3.19	.64		.553	.581
	Erkek	221	3.16	.53			

Tablo 20'den izlendiği gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, "insan kaynağının geliştirilmesi" boyutunun cinsiyet açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(383)= 1.140, p>.05$]. Öğretmenlerin "insan kaynağının geliştirilmesi" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.76$) erkek öğretmenlerle ($\bar{X}=2.67$) benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır. Akyürek 'in (2016) çalışmasında öğretmenlerin 'destekleyici liderlik' boyutunda, Karaduman (2017) ve Şimşek (2018) tarafından yapılmış olan çalışmalarda da "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda cinsiyet açısından bir farklılaşma görülmemiştir. Şimşek'in (2017) çalışmasında da "insan kaynakları liderliği" boyutu öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma göstermemiş olup araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sürdürülebilir liderliğin "insan kaynağının geliştirilmesi" boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi okul müdürlerinin her iki cinsiyet için okulun başarısının devamlı olması konusunda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik ettiği düşünülebilir.

Tablo 20'den izlendiği gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, "stratejik dağıtım" boyutunun cinsiyete göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(383)= -.320, p>.05$]. Öğretmenlerin "stratejik dağıtım" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.79$), erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.82$) puan ortalamalarına yakın olduğu saptanmıştır. Korkmaz ve Gündüz'ün (2011) çalışmasında da okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak

incelenmiş, cinsiyet açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “derin öğrenme” boyutunun cinsiyete göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(383)= .131, p>.05$]. Öğretmenlerin “derin öğrenme” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.42$), erkek öğretmenlerle ($\bar{X}=4.42$) benzer olduğu saptanmıştır.

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir [$t(383)= .553, p>.05$]. Öğretmenlerin “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadınlarla ($\bar{X}=3.19$), erkeklerin ($\bar{X}=3.16$) puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Işık’ın (2016) çalışmasında da araştırmaya katılan çalışanların çevresel duyarlılık puanları ortalamaları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu bulgu mevcut araştırma bulguları ile çelişmektedir. Tablo 21’de öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre OSLO’den aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Medeni Duruma Göre t-Testi Sonuçları

OSLO Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
İnsan Kaynakları	Evli	317	2.68	.70	383	-1.707	.089
	Bekâr	68	2.85	.84			
Stratejik Dağıtım	Evli	317	3.79	.79	383	-1.152	.250
	Bekâr	68	3.91	.81			
Derin Öğrenme	Evli	317	4.41	.57	383	-.496	.620
	Bekâr	68	4.45	.48			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Evli	317	3.15	.55	383	-1.528	.130
	Bekâr	68	3.28	.68			

Tablo 21’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunda medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir [$t(383)= -1.707, p>.05$]. Öğretmenlerin

“insan kaynağının geliştirilmesi” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=2.68$), bekâr öğretmenlerle ($\bar{X}=2.85$) yakın puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Aytekin’in (2014) çalışması da mevcut bulguyla örtüşerek “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu puanları medeni duruma göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 21’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “stratejik dağıtım” boyutunda medeni durum açısından anlamlı bir istatistiksel farklılaşma görülmemiştir [$t(383) = -1.152, p > .05$]. Öğretmenlerin “stratejik dağıtım” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.79$), bekâr öğretmenlerle ($\bar{X}=3.91$) yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 21’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “derin öğrenme” boyutunun medeni durum açısından farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$t(383) = -.496, p > .05$]. Öğretmenlerin “derin öğrenme” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerle ($\bar{X}=4.41$), bekâr öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.45$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 21’den izlendiği gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutunun medeni durum değişkeni açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(383) = -1.753, p > .05$]. Öğretmenlerin “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.15$), bekar öğretmenlerle ($\bar{X}=3.28$) benzer olduğu saptanmıştır. Işık’ın (2016) çalışmasında da “çevresel duyarlılık” boyutunun medeni durum değişkenine göre farklılığı anlamlı değildir ve mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 22’de sürdürülebilir liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

OSLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

OSLÖ Boyutlar	Yaş	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
İnsan Kaynakları	22-26	34	5-384	1.589	.162	-
	27-31	61				
	32-36	87				
	37-41	71				
	42-46	46				
	47 +	86				
Stratejik Dağıtım	22-26	34	5-384	.593	.706	-
	27-31	61				
	32-36	87				
	37-41	71				
	42-46	46				
	47 +	86				
Derin Öğrenme	22-26	34	5-384	.168	.141	-
	27-31	61				
	32-36	87				
	37-41	71				
	42-46	46				
	47 +	86				
Çevresel Sosyal Sorumluluk	22-26	34	5-384	.996	.420	-
	27-31	61				
	32-36	87				
	37-41	71				
	42-46	46				
	47 +	86				

Tablo 22'den izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenen okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunun öğretmenlerin yaş değişkeni açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(5-384)=1.589$, $p>.05$]. Aytekin'in (2014) çalışmasında da “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu yaşa göre anlamlı farklılık göstermemekte ve mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutunun yaş değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(5-384)=.593$, $p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “derin öğrenme”

boyutu yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)=1.668, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde “çevresel sosyal sorumluluk” boyutunun yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir [$F(5-384)=.996, p>.05$]. Işık (2016) tarafından yapılmış olan araştırmada katılımcıların “çevresel duyarlılık”, puanları farklılıkları yaşa göre anlamlı bulunmamış olup, mevcut çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Tablo 23’te sürdürülebilir liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu açısından ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 23

OSLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumu Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

OSLÖ Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	Önlisans	40	2-384	1.730	.179	-
	Lisans	330				
	Lisansüstü	15				
Stratejik Dağıtım	Önlisans	40	2-384	.309	.735	-
	Lisans	330				
	Lisansüstü	15				
Derin Öğrenme	Önlisans	40	2-384	.422	.656	-
	Lisans	330				
	Lisansüstü	15				
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Önlisans	40	2-384	.325	.723	-
	Lisans	330				
	Lisansüstü	15				

Tablo 23’te okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunun eğitim durumu değişkeni açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(2-384)=1.730, p>.05$]. Akyürek’in (2016) araştırmasında “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutunda eğitim durumu değişkeninde anlamlı farklılık vardır ve mevcut çalışma bulguları ile çelişmektedir.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği, öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutu eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-384)=.309, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde “derin öğrenme” boyutu eğitim durumu değişkeni açısından

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-384)= .422, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutunun eğitim durumu bakımından istatistiksel olarak farkı anlamlı görülmemiştir [$F(2-384)= .325, p>.05$]. Işık’ın (2016) araştırmasında da çalışanların “çevresel duyarlılık”, ortalamalarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamış olup çalışma bulguları mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 24’te sürdürülebilir liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 24

OSLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

OSLÖ Boyutlar	Kıdem	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	1-5 yıl	65	4-384	.528	.715	-
	6-10 yıl	82				
	11-15 yıl	67				
	16-20 yıl	64				
	21 +	107				
Stratejik Dağıtım	1-5 yıl	65	4-384	.745	.562	-
	6-10 yıl	82				
	11-15 yıl	67				
	16-20 yıl	64				
	21 +	107				
Derin Öğrenme	1-5 yıl	65	4-384	1.698	.150	-
	6-10 yıl	82				
	11-15 yıl	67				
	16-20 yıl	64				
	21 +	107				
Çevresel Sosyal Sorumluluk	1-5 yıl	65	4-384	.531	.713	-
	6-10 yıl	82				
	11-15 yıl	67				
	16-20 yıl	64				
	21 +	107				

Tablo 24’ten izlenebileceği üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutu kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .528, p>.05$]. Akyürek’in (2016) çalışmasında da “destekleyici liderlik” boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamış olup mevcut araştırma bulgularını desteklemekte iken Şimşek’in (2018) çalışmasında “öğretmenlerin desteklenmesi

ve geliştirilmesi” boyutunda kıdem değişkeninde anlamlı farklılık oluşmuş olup mevcut çalışma bulguları ile çelişmektedir. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutu kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(4-384)= .745, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğin “derin öğrenme” boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinde kıdem değişkeni istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(4-384)= 1.698, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde “çevresel sosyal sorumluluk” boyutu kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .531, p>.05$]. Işık'ın (2016) araştırmasında da “çevresel duyarlılık” boyutunda okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olup bulgular mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 25'te sürdürülebilir liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

OSLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Yılı Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

OSLÖ Boyutlar	Çalışma Yılı	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	1-5 yıl	239	4-384	.773	.543	-
	6-10 yıl	76				
	11-15 yıl	44				
	16-20 yıl	11				
	21 +	15				
Stratejik Dağıtım	1-5 yıl	239	4-384	1.065	.373	-
	6-10 yıl	76				
	11-15 yıl	44				
	16-20 yıl	11				
	21 +	15				
Derin Öğrenme	1-5 yıl	239	4-384	.773	.543	-
	6-10 yıl	76				
	11-15 yıl	44				
	16-20 yıl	11				
	21 +	15				
Çevresel Sosyal Sorumluluk	1-5 yıl	239	4-384	1.320	.262	-
	6-10 yıl	76				
	11-15 yıl	44				
	16-20 yıl	11				
	21 +	15				

Tablo 25'ten izlenebileceği gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesinde “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutu çalışma yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(4-384)= .773, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutu okuldaki çalışma yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= 1.065, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “derin öğrenme” boyutu bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .773, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutu bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= 1.320, p>.05$]. Işık (2016) tarafından yapılmış olan araştırma da benzer olarak araştırmaya katılanların çevresel duyarlılık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 26'da öğretmenlerin mezuniyet alanı değişkenine göre OSLO'den aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretmenlerin OSLO Puanlarının Mezuniyet Alanına Göre t-Testi Sonuçları

OSLO Boyutlar	Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
İnsan Kaynağının geliştirilmesi	Eğitim F.	326	2.68	.72	383	-	.079
	Diğer	59	2.86	.78		1.759	
Stratejik Dağıtım	Eğitim F.	326	3.80	.80	383	-.643	.520
	Diğer	59	3.87	.78			
Derin Öğrenme	Eğitim F.	326	4.41	.54	383	-.404	.686
	Diğer	59	4.45	.60			
Çevresel Sosyal Sorumluluk	Eğitim F.	326	3.17	.58	383	-.336	.737
	Diğer	59	3.20	.60			

Tablo 26'dan izleneceği gibi okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutunun mezuniyet alanındaki farklılaşması istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(383)= 1.759, p>.05$]. Öğretmenlerin “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman

eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=2.68$), diğer fakólterden mezun öğretmenlerle ($\bar{X}=2.86$) yakın puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutunun mezuniyet alanı değişkeni açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$t(383)= -.643, p>.05$]. Öğretmenlerin “stratejik dağıtım” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3.80$), diğer fakólterden mezun öğretmenlerle ($\bar{X}=3.87$) yakın puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “derin öğrenme” boyutunun mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)= -.404, p>.05$]. Öğretmenlerin “derin öğrenme” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.41$), diğer fakólterden mezun öğretmenlerle ($\bar{X}=4.45$) yakın puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde “çevresel sosyal sorumluluk” boyutunda mezuniyet alanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir [$t(383)= -.336, p>.05$]. Öğretmenlerin “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakóltesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3.17$), diğer fakólterden mezun öğretmenlerle ($\bar{X}=3.20$) yakın puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 27’de sürdürülebilir liderliğin boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

OSLÖ Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Bulunduğu Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

OSLÖ Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	Sd	F	p	Anlamli fark
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	10 ve daha az	65	3-384	3.057	.028*	10 ve daha az-11-20
	11-20	139				10 ve daha az 30 ve üzeri
	21-30	61				
	30 +	120				
Stratejik Dağıtım	10 ve daha az	65	3-384	.368	.777	
	11-20	139				
	21-30	61				
	30 +	120				
Derin Öğrenme	10 ve daha az	65	3-384	.312	.817	
	11-20	139				
	21-30	61				
	30 +	120				
Çevresel Sosyal Sorumluluk	10 ve daha az	65	3-384	.849	.468	
	11-20	139				
	21-30	61				
	30 +	120				

* $p < .05$

Tablo 27'den izlenebileceği üzere okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliğinin “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutu öğretmen görüşlerine göre bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(4-384) = 3.057, p < .05$]. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinde öğretmen sayısı 10 ve daha az olan ve 11- 20 öğretmen olan, 10 ve daha az ve 30 ve üzeri arasında olan gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın kimler lehine olduğunu belirlemek için ortalamalara bakıldığında öğretmen sayısı 10 ve daha az olan okullarda olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.93$), öğretmen sayısı 11-20 olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.61$) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı 10 ve daha az olan okullarda olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.93$), öğretmen sayısı 30 ve üzeri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.68$) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen sayısı 10 ve altında olan okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmen sayısı 11-20 olan ve 30 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin insan kaynağının geliştirilmesine yönelik daha olumlu algıda oldukları belirlenmiştir. Öğretmen sayısının az olması ile birlikte okul müdürleri okuldaki

öğretmenlerle daha fazla iletişimde olduğu için onları daha hızlı bir şekilde yönlendirdikleri söylenebilir. Şimşek (2018) öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi düzeyinin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık olduğunu bulgulamıştır. Öğretmen sayısı 31 ve üzeri olanların ortalaması öğretmen sayısı 16-30 olanların ortalamasından yüksek bulunmuş olup mevcut araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “stratejik dağıtım” boyutunun, bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [$F(4-384)=.368, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “derin öğrenme” boyutu bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4-384)=.312, p>.05$]. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliği öğretmen görüşlerine göre incelendiğinde “çevresel sosyal sorumluluk” boyutu bulunduğu okuldaki öğretmen sayısı bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(4-384)=.849, p>.05$].

Sürdürülebilir Liderliğe Ait Nitel Bulgular

Sürdürülebilir liderlik kapsamında yürütülen faaliyetlere yönelik nitel bulgular. Araştırma soruları kapsamında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun birinci sorusu sürdürülebilir liderlik kapsamında katılımcıların okullarında yürüttükleri faaliyetleri belirlemeye yöneliktir. Bu yüzden sürdürülebilir liderlik puanı en yüksek olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik puanı düşük olan 10 okul müdürünün okullarında gerçekleştirdikleri faaliyetleri belirleyerek yüksek puan almış olan okul müdürlerinin düşük puan almış müdürlerden farklı olarak neler yaptığını ortaya çıkarmak amacıyla her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: “Sürdürülebilir liderliğiniz kapsamında okulda yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir?” Nitel araştırmada nicel araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekte “insan kaynağının geliştirilmesi”, “stratejik dağıtım”, “derin öğrenme” ve “çevresel sosyal sorumluluk” olarak ortaya çıkardığı sürdürülebilir liderlik boyutları temel alınarak katılımcıların ifadeleri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılanarak bulgular desteklenmiştir.

Okul müdürlerinin insan kaynağının geliştirilmesine yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Sürdürülebilir liderlik ölçeğinde ilk boyut insan kaynağının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. İnsan kaynağının geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlara ait görüşler Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

İnsan Kaynağının Geliştirilmesine Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
İnsan Kaynağının geliştirilmesi	Okuma saati	SM11, SM12, SM13, SM14, SM16, SM17	6	SM1, SM3, SM5, SM7, SM8, SM9, SM10	7
	Kitap tartışması			SM1	1
	(Bilimsel Faaliyet) Seminer-Sempozyum, TÜBİTAK Projeleri			SM1, SM5, SM7, SM9	4
	Hizmet içi eğitim yönlendirme	SM13	1	SM1, SM5, SM7, SM10	4
	Farklı yöntem teknik uygulamalarını teşvik ve destekleme			SM1, SM5, SM6, SM7	4
	Rehberlik hizmetleri sağlama	SM14	1	SM5, SM6	2
	Uzmanları davet etme			SM5, SM6, SM7	3
	Öğretmenleri her an dinleme	SM19	1	SM1, SM2, SM3, SM7	4

Tablo 28 incelendiğinde okulda “okuma saati” yapmak hem sürdürülebilir liderlik puanı düşük olan (SM11,SM12,SM13,SM14,SM16,SM17; 6 katılımcı) hem de yüksek olan (SM1,SM3,SM5,SM7,SM8,SM9,SM10; 7 katılımcı) okul müdürlerinin yaptığı bir faaliyettir. Ancak okuma saatinden ziyade tartışma grubu ile öğretmenlerin gelişimini desteklemek sürdürülebilir liderlerin yapabileceği bir faaliyet olarak değerlendirilebilir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ile ilgili olarak sürdürülebilir liderlik ortalaması en yüksek çıkmış olan ve görüş bildiren okul müdürünün (SM1, Erkek Yaş:42, \bar{X} =4.10) “kitap tartışmaları” görüşü bu konuda oldukça dikkat çekicidir. Bu konuda şöyle görüş bildirmiştir:

....Seminer döneminden önce gönüllü öğretmenlerle kitap okuma grubu oluşturduk. Bu uygulamayı 2 yıldır yapıyoruz. Bu yıl ki seminer döneminde belirlediğimiz kitapları ortak karar vererek hem sürükleyici olsun hem de bize bir şeyler katsın istedik. 1 ay önceden 3 kitap belirledik, siparişini de ben verdim. Bir tanesi dünya klasiklerinden Zweig'in Satranç, bir tanesi Hayvan Çiftliği ve diğeri de Nurettin Topçu'nun Türkiye de Maarif Davası. Herkes bir ay içinde en az ikisini okumuştur. Hayvan Çiftliği ve Satranç üzerine çok tartıştık. Okumayanlar da oldu ancak tartışmalara katıldılar. En azından dinlediler. Gerçekten çok keyifli ve doyurucu oldu. Ben zaten okumayı çok severim. Bir de işin içine okuduklarımızı tartışmak girince farklı bakış açılarını değerlendirmek benim açımdan da çok geliştirici oldu. Okul başlayınca tartışacağımız kitapları da belirledik, tatilde okuyoruz döneme zihnimizi açarak gireceğiz. Kitaplarımız da Körlük, İnsan Neyle Yaşar, Beyaz Zambaklar Ülkesinde. Filmler üzerine de yaptık bir seminerde ancak kitaplar üzerine tartışmalar daha güzel oldu.

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağının geliştirilmesi temasında yer alan ifadelerde "bilimsel faaliyetlere yönlendirme" sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM5,SM7,SM9; 4 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim konuyla ilgili katılımcı (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10) görüşü şu şekildedir:

Yozgat'ta gerçekleştirilecek olan eğitim ile ilgili her türlü etkinlik, seminer, toplantı vs. gibi whatsapp grubunda paylaşıyorum. Hatta TV programlarını bile denk gelirse paylaşıyorum.

"Bilimsel faaliyetlere yönlendirme" ile ilgili olarak katılımcı (M9, Erkek, Yaş: 46, \bar{X} =3.82) şu şekilde bir görüş bildirmiştir:

Ben çalıştığım okulda 5 senelik bir dönem geçirdim. Türkiye'nin en büyük 2. lisesi olan Kabataş Lisesi ile bir proje yaptık. Hatta Bana bir ödül de gönderdiler. O çocuklarla geçirdiğimiz 15 günü inanamazsınız. Öyle hayret ettiler ki Yozgat'ta böyle bir kurum var mı sistem burada nasıl işliyor diye sordular. Tabi ki öğretmenlerimiz ile ortaklaşa yaptık. Fikir attık beraber. Beraber yapalım mı? dedim. Hep birlikte yürüttük.

Yukarıdaki bulgulara dayalı olarak okulunda öğretmenlerin gelişimi için etkinliklerde bulunmak veya etkinliklere yönlendirmek sürdürülebilir liderlik için önemli bir faaliyet olarak nitelendirilebilir.

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağını geliştirme temasında yer alan ifadelerde "hizmet içi eğitime yönlendirme" sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM5,SM7,SM10; 4 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Konuyla ilgili olarak katılımcı (SM10, Erkek, Yaş:52, \bar{X} =3.80) görüşü şu şekildedir:

Hizmet içi eğitimler yöneticiler için çok faydalı olmakta. Bizim için faydalı olan öğretmenlerin branşına göre de faydalı olur elbet. Hizmet içi eğitim açıldığında hemen öğretmenlere haber veririm. Başvurunuzu yapın diye onları yönlendiririm. Çıkmasa da yapın arkadaşlar bir gün size de gelir sıra derim. Güzel oluyor çünkü bu eğitimler.

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağını geliştirme temasında yer alan “farklı yöntem, teknik uygulamalarını teşvik ve destekleme” ifadesi sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM5,SM6,SM7; 4 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM6, Erkek, Yaş: 60, \bar{X} =3.95) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

.... öğretmenlerin farklı uygulamaları varsa sınıf içinde ya da velilerle iletişimde ya da başarı getirmiş herhangi bir şey, Ayşe Hanım, Fatma Hanım böyle düşünüyor. Böyle yapmış buna benzer projeleriniz varsa birlikte paylaşalım yürütelim derim.

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağı temasında yer alan “rehberlik hizmetleri sağlama”, yüksek puan almış müdürlerin (SM5,SM6; 2 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM6, Erkek, Yaş: 60, \bar{X} =3.95) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okula her yıl ya yer değiştirme ile ya da görevlendirme ile mutlaka bir öğretmen gelir. Yeni gelen öğretmene ilk önce okulu tanıtırım. Ona okulla ilgili bilgiler veririm. Mutlaka okula oryantasyonunu sağlarım. Çekincelerini endişelerini sorarım. Okula karşı olumsuz başlamasını istemem mutlaka motivasyonunu sağlarım.

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağı temasında yer alan “uzmanları davet etme” ifadesi sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM5,SM6,SM7; 3 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM7, Erkek, Yaş: 55, \bar{X} =3.90) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Bizim okul veli profilinin çok iyi olduğu bir okul. Sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek okul. Her kurumdan çalışanın olduğu bir yer. İş güvenliği ve sağlığı uzmanı olan bir velimiz vardı, oğlu 6. Sınıftaydı geçen yıl. Babasından rica ettik bize okulda iş güvenliği ve okul sağlığı ile ilgili bir eğitim verdi. Üniversiteden başka bir hoca doçent sanırım, kızı bizim okulda, okulda çok güzel bir eğitim de o verdi.”

Tablo 28 incelendiğinde insan kaynağı temasında yer alan “öğretmenleri her an dinleme” ifadesi sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM7; 4 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM3, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Öğretmenleri dinlemeye her an hazırım. Teneffüste gelirler müdürüm bir konu var derler, baktım biraz sinirli hemen bir çay söylerim gel, hele gel otur hocam der önce sakinleştirmeye çalışırım. Sonra da uzun uzun dinlerim. Bazen mevzu uzar zil çalar, öğretmene sınıfına git demem. Anlatacağı bitmemiştir. Orada verimli ders işleyemez ki. Müdür yardımcısından rica ederim hocam sınıfın 5 dakika başında dur da hocamız gelecek diye. Dinler yumuşatır, varsa problemi çözüm bulup öyle gönderirim. Yoksa o öğretmen için tüm gün ölür.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde “bilimsel faaliyetlere yönlendirme”, “hizmet içi eğitime yönlendirme”, “farklı yöntem, teknik uygulamalarını destekleme”, rehberlik hizmetleri sağlama”, “uzmanları davet etme” ve “öğretmenleri her an dinleme” faaliyetleri sürdürülebilir liderlerin yürüttükleri faaliyetler olarak değerlendirilebilir. Cansoy, Polatcan ve Kılınç (2018) tarafından yapılmış olan çalışmada okul müdürlerinin bazılarının kendi çabalarıyla öğretmenlere yönelik bazı seminerler düzenlediği sonucuna ulaşılmış olup mevcut çalışma ile bulguları örtüşmektedir. Okulların sürekli eğitim etkinlikleri öğretmenlerin nitelik bakımından gelişimlerini destekleyeceği düşünülebilir. Eğitimde sürdürülebilir liderler günümüz şartlarını göze alarak insan kaynağı gelişimine ayrı bir önem vermeli, kendileri bu gelişim sürecini takip edip aktif bir şekilde gelişimin içinde olmalıdır (Sılalay, Ratanaolarn ve Thawisook, 2018). Sürdürülebilir liderler mevcut veya elde edilebilir kaynaklarla desteklenebilecek iyileştirme faaliyetlerinde bulunurlar (Hargreaves ve Fink, 2003).

Okul müdürlerinin stratejik dağıtımaya yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Stratejik dağıtımaya yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlara ait görüşler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29

Stratejik Dağıtımaya Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Stratejik Dağıtım	Karara katılım	SM11, SM12, SM13, SM14, SM15, SM16, SM17, SM19	8	SM1, SM2, SM3, SM5, SM6, SM7, SM8, SM9, SM10	9
	Geçmişini değerlendirme	SM11, SM15	2	SM2, SM5, SM6, SM7, SM9	5
	İşbirliği içinde çalışmaya teşvik	SM10, SM11, SM12, SM13, SM14, SM17, SM19	7	SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM9	8
	Farklı düşüncelere karşı açık davranma- Demokratik ortam oluşturma	SM11, SM12, SM13, SM14, SM15, SM16, SM18, SM19	8	SM1, SM2, SM3, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	8
	Deneyimlerini aktarma	SM14, SM20	2	SM5, SM6, SM7, SM9	4
	Okul kültürü oluşturmaya çalışma	SM13, SM19	2	SM1, SM4, SM5, SM6	4
	Güçlü bir iletişim kurma	SM10, SM11, SM13, SM14, SM16, SM17, SM18, SM19	8	SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM8, SM9, SM10	10
	Yetki devri	SM13	1	SM5, SM6, SM7	3
	Bütünleştirici davranma	SM13	1	SM4, SM5, SM6, SM7, SM10	5

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “karara katılım” ifadesi sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM5,SM6,SM7,SM8,SM9,SM10; 9 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM11,SM12,SM13,SM14,SM15,SM16,SM17,SM19; 8 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Ancak OSLO’den yüksek puan almış müdürler (f=9) bu konuda daha fazla sayıya sahiptir. Katılımcılardan birinin (SM2, Erkek, Yaş:45, $\bar{X}=4.03$) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Her dönem başında sene başında öğretmenler arkadaşlarımızla toplantılar yapıyoruz bir önceki yılı değerlendiriyoruz. Gelecek dönemde yapabileceklerimiz üzerine konuşuyoruz. Önceki yılın ilk toplantısında yapabileceklerimiz ile ilgili aldığımız kararlara bakarak, yıl içinde yapıp yapamadıklarımızı ve bununla ilgili kendilerine gibi önlemler aldıklarını konuşuyoruz. Eksiklikleri konuşuyoruz. Bunu da kararlarla belge haline getiririz. Bu kararları gelecek dönem başlarında da tekrar açarak daha önce yapılmış toplantıda karar almıştık bunun farkında mıyız diye tekrar gözünün gözden geçiririz.

Literatür incelendiğinde Balyer (2012) çalışmasında günümüzde okul müdürlerinden beklenen rolleri sıraladığında, bunlardan bir tanesinin de okuldaki paydaşları karar alma sürecine katmaları olduğunu belirtmektedir. Cook (2014) çalışmasının sonucunda sürdürülebilir liderlikte karara katılımı sağlayan okul müdürlerinin okullarında olumlu bir öğrenme kültürü geliştirdiklerini belirlemiştir. Ancak sürdürülebilir liderlik için “karara katılım” ifadesi belirleyici bir özellik olmayabilir. Hem yüksek puan almış hem de düşük puan almış müdürlerin ifadesi bunu göstermektedir.

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “geçmiş değerlendirme” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM5,SM6,SM7,SM9; 5 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

..daha önce de söylemiştim her dönem başında sene başında öğretmenler arkadaşlarımızla toplantılar yapıyoruz bir önceki yılı değerlendiriyoruz. Eğer yanlımız var ise bunun ana kaynağını bulmaya çalışıyoruz. Amacımız kimseyi suçlamak değil ancak bu yanlımın tekrarlanmasını önlemek için ne yapılması gerektiği üzerine tartışmalar yapıyoruz.

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “işbirliği içinde çalışmaya teşvik” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM4,SM5,SM6,SM7,SM9; 8 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM10,SM11,SM12,SM13,SM14,SM17,SM19; 7 katılımcı) bildirdiği bir görüştür. Konu ile ilgili olarak katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Birlikteliği sağlayabilmek için öğretmenleri olabildiğince bir araya getirmeye çalışıyorum. Birlikteliği sağlayamadığın sürece başarıyı yakalamanız imkansız. Parçalanmış öğretmenleri yönetmek daha kolay öne çıkan bir gruba yanınıza alırsınız elinizi cebinize sokar gezersiniz bu çok basittir (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Okulumuzun bir kantini yoktu geçen seneye kadar. Öğretmenlerden bir tanesi okulumuza kantin açma fikrini belirtti toplantıda diğer öğretmenlerimiz de onayladı. Kooperatif kolu aracılığıyla kendisi yürütme işlerini üstlendi,

birkaç öğretmenimiz de kendilerinin de yardımcı olacağını söylediler. Öğrenciler ve öğretmenler birlikte işlettiler. Geçen yıl kantin dolayısıyla okula sekiz bin Türk lirası civarı bir kar oldu. Bununla öğretmenlerimiz ile birlikte okulun ihtiyaçlarını belirleyerek, okulumuzun ihtiyacı olan materyalleri alıyoruz (SM3, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96).

Önceki çalışmalar incelendiğinde Bilge'nin (2013) çalışmasında okul müdürünün öğretmenleri ve velileri cesaretlendirici, aynı zamanda teşvik edici bir lider özelliği göstermesiyle, öğrencinin okul başarısını arttırmada ortaya çıkan etkenlerden biri olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ferdig'e (2007) göre sürdürülebilir lider işbirlikçi bir ortamda, kendi kendini düzenleyerek daha sürdürülebilir bir dünya için yenilikçi ve sürdürülebilir çözümler üretebilir ve daha akıllıca yatırımlar yapabilir. İşbirliği içinde çalışılması bir okulun başarısını artırma yollarından biri olabilir ancak, sürdürülebilir liderlerin ayırt edici özelliklerinden görülmeyebilir. İşbirliği kavramı sürdürülebilir liderlik için daha detaylandırılmalıdır.

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan "farklı düşüncelere karşı açık davranma-demokratik ortam oluşturma" sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM5,SM6,SM7,SM9,SM10; 8 katılımcı), hem de düşük puan almış müdürlerin (SM11,SM12,SM13,SM14,SM15,SM16,SM18,SM19; 8 katılımcı) ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılara ait görüşler şu şekildedir:

Bizim okulda her bölgeden gelmiş öğretmen arkadaşımız var. Büyük bir okuluz. Hem de öğretmenler tarafından tercih edilen bir okuluz. Herkesin düşünce yapısı, yaşadığı aile farklı. Bazı olaylara bakış açıları çok başka olabiliyor öğretilerin. Toplantılarda herkesin görüşünü dinleriz. Herkes görüşünü rahatlıkla ifade eder. Eleştiriler de yapılır. Ama bunlar kimsenin birbirini kıracağı düzeyde olmaz (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Öğretmenler kurulu gibi önemli toplantılar için kararların alınması aşamasında her öğretmenin fikri önemlidir bizim için. Ancak tabii demokratik bir ortamda karar alınır. Tabii çoğunluğun kararına kabul etmeye özen gösteririz ama yanlış bir uygulamayı da çoğunluk kabul ediyor diye desteklemem. Orada müdür olarak devreye girmem gerekir (SM14, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.34).

Okulda herhangi bir sorun olsa da bu soruna hep beraber çözüm bulmak için mutlaka önce, yardımcılarımın sonra da öğretmenlerimin görüşlerini alırım. Sorun üretmek yerine çözüm arayalım derim hep (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96).

Borko (2004) öğretmenler genellikle çalışmalarıyla ilgili fikir ve materyalleri tartışma fırsatından memnun olduklarını dile getirmekte ve mesleki gelişim için bu tür konuşmaların faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin demokratik

ortam oluşturmaları yönetim için önemli bir durum olsa da hem yüksek puan almış müdürlerin, hem de düşük puan almış müdürlerin bu durumu dile getirmeleri ile sürdürülebilir liderliğin belirleyici bir özelliği olmadığı düşünülebilir.

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “deneyimlerini aktarma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM5,SM6,SM7,SM9; 4 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Ben 30 yıldır müdürlük yapıyorum. Yozgat'ın köylerinde de çalıştım merkezde de çalıştım. Tecrübe konusunda kendime güveniyorum. O yüzden bazen öğretmenler geliyor, olmayacak bir konuda ısrar ediyor. Ben de o zaman başımdan geçen bir olayı örnekle anlatıyorum. Sen karar ver artık diyorum. Benim tecrübemin bana öğrettiği bu diyorum. Sonrası kendisine kalmış artık (SM3, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “okul kültürü oluşturmaya çalışma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM4,SM5,SM6; 4 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okulda güçlü bir kültür oluşturulması etkili yöneticilerin göstereceği bir beceridir. Kurum kültürünü oturtursak, öğretmeninden hizmetlisine herkes uymak zorunda kalır (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “güçlü bir iletişim kurma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM4,SM5,SM6,SM7,SM8,SM9,SM10; 10 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Ancak düşük puan almış müdürlerin de (SM10,SM11,SM13,SM14,SM16,SM17,SM18,SM19; 8 katılımcı) bu konudaki görüşleri oldukça fazladır. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okulda öğretmen, veli, diğer yardımcı personeller ile her zaman iyi bir iletişim kurma çabasındayım. Bir kere her sorunun muhatabı ile çözmeye çalışırım, üçüncü kişileri araya koymam. İnsanları kırmayacak şekilde konuşmaya çok önem veririm. Kişinin kendi onurunu koruyacak şekilde davranırım. Velilerimizin öğretmenlerle yaşadığı problemlerde velilerle öğretmenleri bir araya getirmem. Orada bazen istenmedik durumlar olabiliyor. Veliyi dinler daha sonra öğretmenle temasa geçer ve bu şekilde de problemleri çözmeye çalışırım (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03).

Okulda güçlü bir iletişim kurma her yöneticinin yapabileceği bir davranıştır. Ancak sürdürülebilir liderlik için ayırt edici bir özellik olmayabilir.

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “yetki devri” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM5,SM6,SM7; 3 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

...öğretmene yetki verirsen öğretmeni, kendini değerli hissettirirsen, tekeden sütü sağlar bu öğretmen. O zaman ben de onların bütün işlerine koşarım. Onlara hep yardımcı olurum başarı için karşılıklı güven önemlidir bir yeri yükseltende öğretmen olur, batıran da öğretmen olur (SM5, Erkek, Yaş:61, $\bar{X}=3.96$).

Tablo 29 incelendiğinde stratejik dağıtım temasında yer alan “bütünleştirici davranma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM4,SM5,SM6,SM7,SM10; 5 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Benim için okulda bütünlüğü sağlamak çok önemlidir. Herkesin siyasi görüşü, dini inancı, ırkı, birbirinden farklıdır. En basitinden yemek kültürü bile farklıdır. Ama benim için farklılıkları olan bir grubu bile tek bir payda altında toplamak önemlidir. Bizim ortak paydamız nedir? Öğrencilerimiz ve eğitim. Burada öğrencilerimizin iyiliğini istemeyecek onlara zorluk çıkaracak, eğitimi olumsuz etkileyecek davranışlar olması zaten bizim ne insani ne ahlaki kişiliğimize uymaz. Bu yüzden herkes bu paydada toplanıp iyi işler çıkarma amacıyla olmalı benim çalıştığım okulda. Kimse dışarıda birbirinin yüzüne bakmasın beni ilgilendirmez (SM5, Erkek, Yaş:61, $\bar{X}=3.96$).

Hargreaves ve Fink'e (2003) göre okul liderliği bir sistemdir, bir kültürdür. Okullar müdürlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin hepsinin liderlik etmesi gereken yerlerdir. Yüksek kaliteli liderliği sürdürmek için okul sistemleri, tüm girişimlerine sistem düşüncesini uygulamalıdır. Liderliği, yalnızca ortak özelliklerin bir toplamı olarak değil, entegre niteliklerin bir kültürü olarak görmeleri gerekir. Sürdürülebilir liderliğe bütüncül yaklaşımın özü budur. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde “karara katılım”, “farklı düşüncelere karşı açık davranma-demokratik ortam oluşturma”, “işbirliği içinde çalışmaya teşvik” ve “güçlü bir iletişim kurma” ifadelerini hem sürdürülebilirlik puanları yüksek hem de sürdürülebilirlik puanları düşük olan müdürler dile getirmişlerdir. Dolayısıyla bu ifadeler sürdürülebilirlik liderliği için ayırt edici özellikler olarak görülmeyebilir. Ancak bulgulara göre “geçmiş değerlendirme”, “deneyimlerini aktarma”, “okul kültürü oluşturmaya çalışma”, “yetki devri” ve “bütünleştirici davranma” liderlik puanı

yüksek olan okul müdürlerinin bildirdiği görüşler olması nedeniyle sürdürülebilirlik liderlerinin ayırt edici özellikleri olduğu düşünülebilir.

Okul müdürlerinin derin öğrenmeye yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Derin öğrenmeye yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlara ait görüşler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Derin Öğrenmeye Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Derin Öğrenme	Fiziki ortam düzenlemeleri	SM11, SM13, SM15	1	SM3, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	6
	Başarı için hedef belirleme	SM12, SM13, SM16	1	SM2, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	6
	Başarılı okulların müdürleri ile görüşme	-		SM5, SM6, SM7, SM8, SM9	5
	Materyal sağlamak için çaba sarf etme	SM12, SM14, SM15		SM1, SM3, SM5, SM6, SM7, SM9	6

Tablo 30 incelendiğinde derin öğrenme temasında yer alan “fiziki ortam düzenlemeleri” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM3,SM4,SM5,SM6,SM7,SM9; 6 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM6, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.95) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

...fiziki ortamını hazırlarım. Oturduğu koltuğa kadar rahat mı değil mi? Onu bile düşünürüm. Sınıfta gezeceği alanların rahatlığını düşünürüm...

Tablo 30 incelendiğinde derin öğrenme temasında yer alan “başarı için hedef belirleme” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM5,SM6,SM7,SM9; 6 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Amaçlara ulaşmayı çok önemserim. Amaçlara ulaşmak için öncelikle amaçlara odaklanmanın öneminden bahsederim. Odaklandığınız rota sizi doğru yoldan saptırmaz. İsteddiğiniz sonuçlara ulaştırır. Biz de öğretmenlerle birlikte rotamızı çizip, amacımıza odaklanıyoruz. Amaca odaklandığımızda bizi engellerin yıldırmayacağını bilerek yolumuza devam ediyoruz.

Hargreaves ve Fink'e (2003) göre eğitimde, önemli olan ve yaşam boyu süren derin öğretme ve öğrenme, doğal süreçleri devam ettirmektedir. Derin öğrenme anlayışını ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden öğretme ve öğrenme konularını desteklemek ve sürdürmek, sürdürülebilir eğitimin temelini oluşturmaktadır. Glasser (1999) lider bir yöneticinin beklentiyi yüksek tutmasıyla birlikte, paydaşlarını cesaretlendirip sık sık bu beklentiyi hatırlatmasının başarının geleceğinin işareti olduğunu belirtmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde derin öğrenme temasında yer alan “başarılı okulların müdürleri ile görüşme” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM5,SM6,SM7,SM8,SM9; 5 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Okul müdürleri birbirileri ile çok sık bir araya gelir. Ya milli eğitimin toplantılarında ya da arkadaşımız olduğu için hepsi, bir yerde mutlaka karşılaşırız. Orada da eğitim-öğretimle ilgili her türlü şeyi konuşuruz. Başarılı bir okul müdürü de zaten okulu konuşulur her zaman. Ben hiç utanmadan sıklımadan sorarım. Siz bunu nasıl gerçekleştirdiniz diye. Öğretmenin başarısı ise bir gün o okula giderim. O öğretmenle bile görüşürüm. Dinlediklerimi not alır gelir kendi okulumdaki öğretmen arkadaşlarımla paylaşıyorum (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Geçenlerde M. A. E. İlkokuluna gittim. Baktım ki bayanın biri duvarlara resim yapıyor. Hoşuma gitti. Okula geldim ben de duvarlara baktım biz de mi böyle resimlerle, bir takım kavram, değer mi öğretsek diye düşündüm. Müdür yardımcılara sordum. Öğretmen arkadaşlara sordum. Güzel olur dediler. Ben de aradım o okulun müdürünü, bayanın numarasını aldım. Bize de yapar mısınız diye sordum. Fikir almak, başka okulların güzel uygulamalarını değerlendirmek gerekir. Başarı için bilgi paylaşımı gereklidir (SM7, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96).

Hargreaves ve Fink'e (2003) göre ilk olarak bütün öğrenmelerin temelinde öğrenci öğrenmesi yatmaktadır. Okullarda herkesin öğrenmesi öğrencinin öğrenmesini desteklemeye yöneliktir. Sürdürülebilir liderlerin başarılı okulların müdürleri ile görüşmeleri sürdürülebilir liderlik özelliği olarak düşünülebilir.

Tablo 30 incelendiğinde derin öğrenme temasında yer alan “materyal sağlama” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM3,SM5,SM6,SM7,SM9; 6 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Eksiklikleri belirler, buna göre kaynak için bir yerlerle görüşürüz. Kimi zaman bunu milli eğitim desteği ile yaparken, kimi zaman da bir hayır severden yardım isteyerek yaparız(SM3, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96).

Okulumuzun binası yeni yapılmıştı. Milli eğitim bazı araç gereçleri göndermişti. Bazılarına ise elimizde yok demişti. Vali bey o zaman memleketlim idi. Vardım gittim yanına. Hoş beş ederken ne istediğimi sordu. Birkaç tane projeksiyon dedim. O da sayısını söyle dedi. Ben de sayıyı söyledim ama milli eğitimin elinde yokmuş dedim. Bir yerleri aradı o hafta projeksiyonlar geldi. İki üç tane almaya gitmişken bütün sınıfların projeksiyonu oldu (SM7, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96).

Çalışmadan elde edilen bulgularda derin öğrenme temasında yer alan “fiziki ortam düzenlemeleri”, “başarı için hedef belirleme”, “başarılı okulların müdürleri ile görüşme”, “materyal sağlama” yüksek puan almış müdürlerin daha fazla ifade ettiği davranışlardır. Borko'ya (2004) göre, liderler öğretmenlerin güven oluşturmalarına, eleştirel iletişimi oluşturan ortam oluşturmalarına ve birbirlerine saygı göstermelerine imkân tanınmalıdır. Ayrıca her durumu eleştirel bir şekilde analiz etme becerilerini göstermelerine yardımcı olacakları tartışmalar yaratmalıdır.

Okul müdürlerinin çevresel- sosyal sorumluluğa yönelik yürüttükleri faaliyetlere ilişkin görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Çevresel-sosyal sorumluluk yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlara ait görüşler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Çevresel Sosyal Sorumluluğa Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Çevresel ve Sosyal Sorumluluk	Gezi	SM10, SM11, SM14, SM15, SM16, SM19	6	SM1, SM2, SM5, SM7, SM8, SM9	6
	Pilav –Aşure-Kermes Gibi toplu etkinlikler	SM12, SM14, SM15, SM17, SM18	5	SM1, SM2, SM5, SM8, SM9	5
	Kahvaltı -Yemek	SM13, SM15, SM16, SM17	4	SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM7, SM8, SM9, SM10	9
	Çalışanları özel günlerinde yalnız bırakmama	SM15	1	SM1, SM3, SM5, SM6	4
	Çevre ile ilgili önlemler alma	SM14, SM15,	2	SM1, SM5, SM6, SM7, SM8, SM9, SM10	7

Maddi durumu zayıf öğrencilere destekte bulunma	SM12, SM14	2	SM2, SM5, SM6, SM7	4
---	------------	---	--------------------	---

Tablo 31 incelendiğinde çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “gezi” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM5,SM7,SM8,SM9; 6 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM10,SM11,SM14,SM15,SM16; 6 katılımcı) ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Okul olarak her yıl bir gezi mutlaka düzenlemeye çalışırız. Geçen yıl 100 e yakın öğrenciyi kayseri hayvanat bahçesine götürdük. Çok güzel gün geçirdiler (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82).

...öğretmenlerimizle de öğrencilerimizle de geziler düzenleriz. Öğretmenlerimizle birlikte Çanakkale gezisi yaptık. Bütün öğretmenlerimiz katlamadı. Çocuğu olanlar filan vardı. Ama zamanı olan, işi olmayanlar ile hem çok güzel gezdik, hem milli bir ruh bilincini hep birlikte yaşadık. Hem de daha güzel kaynaştık (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10).

Sürdürülebilir liderlik açısından ele alındığında “gezi” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin hem de düşük puan almış müdürlerin ifade ettiği bir davranış olduğu için sürdürülebilir liderlik için ayırt edici bir davranış olarak görülmeyebilir.

Tablo 31 incelendiğinde çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “pilav günü–aşure-kermes gibi toplu etkinlikler” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM5,SM8,SM9; 5 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM12,SM14,SM15,SM17,SM18; 6 katılımcı) ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Okulumuzda her yıl mutlaka velilerin öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı anda bir araya gelebilecekleri bir pilav günü yaparız. Bütün paydaşlar bir arada olur. Kaynaşmalarını sağlarız (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Kermes düzenleriz her yıl. Okulumuza bu kermesler az da olsa bir gelir getirir. Veliler okula bu şekilde bir uygulama ile daha çok bağlanırlar. Kendi aralarında da birbirlerini tanırlar. Bu şekilde de öğretmen veli arasında varsa buzlar erir (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96).

Sürdürülebilir liderlik açısından ele alındığında “pilav günü–aşure-kermes gibi toplu etkinlikler” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden hem yüksek puan almış müdürlerin hem de düşük puan almış müdürlerin ifade ettiği bir davranış olduğu için sürdürülebilir liderlik için ayırt edici bir davranış olarak görülmeyebilir.

Tablo 31 incelendiğinde çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “çalışanları özel günlerinde yalnız bırakmama” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM3,SM5,SM6; 4 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okulumuzda bir çalışan mı evleniyor, hemen sosyal komitemiz var onlar altınını, hediyesini alır. Oğlu kızı evlenene, çocuğu olana hemen hediyemizi alırız. Giden öğretmenimize bir veda organizasyonu yaparız. Bunun için de her ay çay için para toplarken 5 tl fazla alıyoruz, o parayı biriktiriyoruz. Gerektiğinde kullanıyoruz. Şu ana kadar kimsenin bir itirazı olmadı bu duruma.

Jahanshahi ve Brem'e (2017) göre işbirlikçi davranışlar örgüt üyeleri arasında pozitif bir atmosfer sağlar ve bu da sürdürülebilir lider davranışı olarak görülmektedir. Tüm paydaşlarla ikili ilişki ve bunun örgütsel etkinliği ve hedef başarısını etkileme şekli örgütler için çok önemlidir (Gerard, McMillan ve D'Annunzio-Green, 2017). Sürdürülebilir liderlik düşüncesi paydaşların katılımını savunur ilişkinin sosyal unsurunu vurgular ve sadece sonuçlara odaklanmaz (Hargreaves ve Fink, 2006).

Tablo 31 incelendiğinde çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “çevre ile ilgili önlemler alma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM5,SM6,SM7,SM8,SM9,SM10; 7 katılımcı) daha fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Öğrencilerin çevre konusunda bilgi sahibi olmaları ve çevreye karşı duyarlı olmaları için Yozgat çamlığına her yıl gezi düzenleriz. Bir taraftan da ellerinde poşetler ile çöpleri toplarız. Hem gezer hem de çevre bilincini oluşturmayı sağlarız.

Bu konu ile ilgili diğer bir okul müdürünün (SM10, Erkek, Yaş:52, \bar{X} =3.80) görüşü şu şekildedir:

Okulumuza atık pil kutusu koyduk. Öğrenciler atık pilleri buraya getirip atıyorlar. Öncesinde gelip bize gösteriyorlar. Biz de idare olarak onlara şeker, çikolata gibi ödülleri veriyoruz. Onları bu çok teşvik ediyor. Abartıp komşulardan da istiyorlarmış.

Tablo 31 incelendiğinde çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “maddi durumu zayıf öğrencilere destekte bulunma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM5,SM6,SM7; 4 katılımcı) daha

fazla ifade ettiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM7, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Bazı öğrencilerimizin maddi durumlarını değerlendirip kendi aramızda bir miktar para topluyoruz bazen. Ailesine ve kendisine gerekli desteği sağlıyoruz. Bunu gururunu incitmeden kimseye duyurmadan yapıyoruz.

Maddi durumu zayıf öğrencilerimizden okul için bağış parası almıyoruz. (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03)

Çalışmanın bulgularına göre çevresel ve sosyal sorumluluk temasında yer alan “gezi”, “pilav günü–aşure-kermes gibi toplu etkinlikler”, hem yüksek puan almış okul müdürlerinin hem de düşük puan almış okul müdürlerinin ifade ettikleri davranışlardır. “Çevre ile ilgili önlemler alma”, “çalışanları özel günlerinde yalnız bırakmama”, “maddi durumu zayıf öğrencilere deste olma” ise daha çok yüksek puan almış müdürlerin daha fazla ifade ettiği davranışlar sürdürülebilir liderlerin göstermiş olduğu davranışlar olarak düşünülmektedir. Gummerson (2015) sürdürülebilir liderliğe gönül verenlerin yaptıkları işi ahlaki bir amaca dayandırmalarının önemini belirtmiştir (s.3). Dolayısıyla sürdürülebilir liderlerin, çevresel bağlılığı olan ve çevreye karşı duyarlı kişiler olduğunu söylemek mümkündür.

Nitel bulgulardan görüldüğü üzere sürdürülebilir liderlik puanı düşük ve sürdürülebilir liderlik puanı yüksek olan okul müdürlerinin yanıtları sürdürülebilir liderliğin boyutları altında temalaştırılmıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde bütün boyutlara sürdürülebilir liderlik puanı yüksek olan okul müdürlerinin verdiği yanıtlar daha fazladır. Bu bulguya dayalı olarak Yozgat ilinde çalışan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik puanları yüksek olan okul müdürleri, düşük olan okul müdürlerinden daha fazla faaliyet yürüttükleri söylenebilir.

Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Faktörler İle ilgili Nitel Bulgular.

Araştırma soruları kapsamında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu katılımcıların sürdürülebilir liderliği destekleyen yönlerini belirlemeye yöneliktir. Bu yüzden sürdürülebilir liderlik ölçek puanı en yüksek olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik ölçek puanı düşük olan 10 okul müdürünün görüşleri alınmıştır. OSLO'den yüksek puan almış olan okul müdürleriyle, OSLO'den düşük puan almış müdürlerinin görüşlerine dayanılarak; sürdürülebilir

liderliği destekleyen yönlerin farklılıklarını ortaya çıkarmak için her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: “Sürdürülebilir liderliğinizi destekleyen faktörler nelerdir? a) kişisel faktörler nelerdir? b) örgütsel faktörler nelerdir? c) Çevresel Faktörler nelerdir? Tablo 32’de sürdürülebilir liderliği destekleyen kişisel faktörlere ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 32

Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Kişisel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Kişisel	Ailevi	Eş desteği			SM1, SM7	2
		Aileden gelen yöneticilik deneyimi			SM1, SM9	2
		Eğitim fakültesi mezunu	SM19	1	SM1, SM8, SM9, SM10	4
	Eğitim	Yüksek lisans eğitimi			SM1, SM8, SM9	3
		Çok okuma	SM20	1	SM1, SM3, SM5, SM7, SM9, SM10	6
		Gündemi takip etme			SM1, SM3, SM5, SM9	4
	Kendini geliştirme	Kendini yenileme ve geliştirme	SM15, SM20	2	SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	8
		Empati kurma	SM16, SM17	2	SM2, SM4, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	7
		İnsana değer verme	SM14, SM15	2	SM2, SM4, SM5, SM6, SM7	6
	İnsani beceriler	Farklılıklara saygı	SM15, SM20	2	SM2, SM4, SM7, SM9	4
		Olumlu iletişim	SM10, SM11, SM13, SM14, SM16, SM17, SM18, SM19	8	SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM8, SM9, SM10	9
		İkna kabiliyeti	SM19	1	SM1, SM7, SM10	3
	Etkili iletişim becerileri	İyi bir dinleyici olma	SM15	1	SM2, SM4, SM5, SM6, SM7, SM9	6
		Eleştiriye açıklık	SM14	1	SM5, SM8	2
		Güler yüz	SM19	1	SM4, SM6, SM7	3
	Mizaç	Babacan			SM3, SM6	2
		Fedakarlık			SM4, SM6	2
		Azimli olma			SM9	1

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “ailevi faktörlerden”, “aileden gelen yöneticilik deneyimi” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM7; 2 katılımcı) vermiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda bir okul müdürünün (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90) “aileden yöneticilik deneyiminin geliyor olması” ile ilgili verdiği yanıtlar dikkat çekicidir.

...ta küçüklüğümden itibaren babamın da etkisi oldukça büyük. Hep üst düzey yöneticilerin olduğu bir aileden geliyorum. Amcamın oğlu vali yardımcısı, bir amcam içişleri bakanı danışmanı. Kardeşim Ankara'da stratejide yönetici. Ben bunlarla büyüdüm. 1997'de Yozgat'a geldim amcam vali yardımcısıydı. Onun yanına gittim, geldim mevzuat tozu yuttum. Onlar bende çok büyük altyapı oluşturdular.

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “eğitim” ile ilgili olarak “yüksek lisans mezunu” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM8,SM9; 3 katılımcı) yanıt vermiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda bir okul müdürünün (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10) görüşü şu şekildedir:

Hem ilgi alanım olması hem de mesleki gelişimim için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yaptım. Yöneticilik yaparken çok faydası oluyor. Hem işin teoriğini öğreniyorsunuz, hem de teoriyi uygulamaya dökabiliyorsunuz.

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “kendini geliştirme” ilgili olarak “çok okuma” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM3,SM5,SM7,SM9,SM10; 6 katılımcı) yanıt vermiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda kendini yenileme ve geliştirme ile ilgili olarak okul müdürlerinin verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Çok okurum. Okumayı çok severim. Yönetici olduğum için de ayrıca yönetimle ilgili yazıları, kitapları daha çok okurum. Hoşuma giden uygulamaya dönük bir yenilik varsa onları da uygulamaya çalışırım(SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90).

Teknoloji, dünya değişiyor ve çok geliyor. Biz bu gelişmelerin gerisinde kalmamalıyız. Kendimi geliştirmeye çok açıgımdır. Eğitimin teknoloji ile bağının güçlü olması gerektiğine inanıyorum. Yetiştirdiğimiz nesil artık ellerinde telefon, tabletle doğuyor. Hem onları doğru yönlendirmek hem de yeniliklerin gerisinde kalmamak için kendimi geliştirecek ne gibi etkinlik varsa, kendimi içine atarım (SM3, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96)

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “insani beceriler” ilgili olarak “insana değer verme” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM4,SM5,SM6,SM7; 5 katılımcı) belirtmiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda katılımcıların verdiği yanıtlar şu şekildedir:

Okulun çatısı altında benim için öğrencisinden, öğretmenine, hizmetlisine müdür yardımcılara herkes çok değerlidir. Herkesi önce insan olarak görür değer veririm. Ben onlara saygı duyarsam onların da bana saygı duyacağını bilirim (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03).

Okulunda öğretmene değer vereceksin. Onu karşına alıp dinleyeceksin. Canı sıkkın, bu adam gidip dersini verimli geçiremez. Böyle durumlara şahit olduğumda, hocam neyin var diye sorarım. Anlatmak isterse aktif bir dinleyici olarak dinlerim. Arada sorular sorar daha detayını anlamaya çalışırım. Orada öğretmeni rahatlatıp, göndermek gerekir ki ders verimli geçsin (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90).

İnsani beceriler alt temasında olarak “empati kurma” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM6,SM7,SM9,SM10; 4 katılımcı) belirtmiş olduğu bir ifadedir.

.. benim eşim bankada çalışıyordu. Akşamları geç geliyordu. Çalışan bayanın halini anlayabiliyorum. Eşimi de gözümün önüne alarak empati kurmaya çalışırım. Hem anne, hem eş, hem öğretmen olmak gerçekten yıpratıcı. O yüzden özellikle bayan öğretmenlerimi anlamaya çalışırım. Uygulamaları da ona göre yapmaya çalışırım. Toplantı yapılacaksa bunu öğretmenlerimin işini de aksatmayacak şekilde yapmaya özen gösteririm. Hafta sonu okul aile birliği toplantısı yapan okul müdürleri var. Bu insanlar bütün hafta çalışıyor. Eşiyle çocuğuyla bırakalım da vakit geçirsin. Önce kendimi koyuyorum o insanların yerine (SM6, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.95).

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “etkili iletişim becerileri” ilgili olarak “ikna kabiliyeti” görüşü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM7,SM10; 3 katılımcı) belirtmiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda bir okul müdürünün verdiği yanıt şu şekildedir

Bir okul müdürü olarak başarılı olarak anılmak istiyorsanız, okulunuzda farklı uygulamalar yapmanız gerekir ki adınızdan söz edilsin. Uygulamaları da hem velilere hem öğretmenlere kabul ettirmeniz için de iyi bir ikna edici olmanız lazım. Güçlü bir iletişim kurmanız lazım. Önce

kendinizi çok iyi ifade etmelisiniz. Mesela daha önce bu okulda yaz tatilinde hiç kurs açılmamıştı. Hiç yeltenmemiştik. Ama bakınca çoğu çalışan anne baba. İhtiyaç var. Velilerle, öğretmenlerle görüştük ve hem sanatsal hem de sportif faaliyetleri olan kurslar açtık. Velilerimiz de çok memnun kaldılar. Öğretmenimize de ek gelir sağladık (SM10, Erkek, Yaş:52, \bar{X} =3.80).

Tablo 32 incelendiğinde kişisel faktörler temasında alt tema olarak belirlenmiş olan “mizaç” ile ilgili olarak “güler yüz” görüşü daha çok sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM4,SM6,SM7; 3 katılımcı) belirtmiş olduğu bir ifadedir. Bu konuda bir okul müdürünün (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96) görüşü şu şekildedir.

Genel olarak güler yüzlüyümdür. Kolay kolay surat asmam. Bütün personelim de beni hep bu şekilde görür. Bu sayede de kolay iletişime geçerler.

Liderliği destekleyen kişisel faktörler temasında “ailevi faktörler”, “eğitim”, “kendini geliştirme”, “insani beceriler”, “etkili iletişim becerileri” ve “mizaç” alt temasında sürdürülebilir liderlik ölçek puanı yüksek olan okul müdürlerinin görüşleri daha fazladır.

Tablo 33'te liderliği destekleyen örgütsel faktörler sunulmuştur. Örgütsel faktörler “örgüt kültürü”, “ekip” ve “liderlik” olarak alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 33

Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Örgütsel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans	
Örgütsel	Örgüt Kültürü	Geçmişe ait başarı			SM2, SM5, SM6, SM7	4	
		Yüksek başarı beklentisi			SM2, SM5, SM7,	3	
		Kurum Kültürü	SM15		SM1, SM7, SM8, SM9	4	
	Ekip	Okulda iyi bir ekip(yönetim)	SM11, SM14	2		SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM9, SM10	6
		Tecrübeli öğretmen kadrosu	SM14, SM17	2		SM3, SM5, SM6, SM7, SM9	5
		Genç öğretmen kadrosu	SM20,	1		SM1, SM7, SM8, SM9	4
		Liderlik	Lider eksikliği			SM1	1

Tablo 33 incelendiğinde örgütsel faktörler temasında “örgüt kültürü” alt temasında sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM5,SM6,SM7; 4 katılımcı) “geçmişe ait başarı” hakkındaki görüşleri dikkat çekicidir. Katılımcılardan birinin (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okulun geçmişe ait bir başarısı var beklentisi yüksek profili var. Veli profili var bu bizi iten bir faktör kenar mahalle olmamıza rağmen veli profilimiz bizi destekler.

Okulda güçlü bir okul kültürü oluşturmaya çalışırız. Bunun için de öncelikle işbirliği ve uyum içinde çalışma, anlayış ve hoşgörüyü sağlarız. Bir arada çalışan insanların bunu sağlaması gerekir. Yoksa herkes dersini işler, işini yapar zaten (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90)

Tablo 33 incelendiğinde örgütsel faktörler temasında “ekip” alt temasında sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM4,SM5,SM6,SM7,SM9; 5 katılımcı) “okulda iyi bir ekip (yönetim)” ifadeleri göze çarpmaktadır. Katılımcılardan birinin (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Okulumdaki müdür yardımcıları. Türkiye'yi verin Türkiye'yi yönetir Onların da çok yetkin, etkin ve çalışmaktan en ufak derecede zorsunmayan arkadaşlarım, onlar beni hep diri tuttu, teknik konuda oldukça başarılılar. İyi bir ekibimiz var okul ekibimiz oldukça iyi başarıyı bu şekilde yansıtıyoruz öğretmenlerimizin tecrübesine güveniyorum. Bu okulda umudunu heyecanını kaybetmiş bir öğretmen yok. Yaş ortalaması genç öğretmen kadromuz var.

Tablo 34'te liderliği destekleyen çevresel faktörler sunulmuştur. Çevresel faktörler “yerleşim yeri” ve “destek” olarak alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 34

Sürdürülebilir Liderliği Destekleyen Çevresel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Çevresel	Yerleşim yeri	Okulun şehir merkezine yakın olması	SM17, SM18	2	SM1	1
		Yerleşim yerinin küçük olması	SM14, SM20	2	SM5, SM10	2
		Milli Eğitimin desteği	SM16, SM19	2	SM3, SM4	2
	Destek	Belediye - Muhtar desteği			SM1, SM2	2
		Sivil toplum kuruluşlarının yardımı	SM18	1	SM1	1
		Veli desteği	SM11, SM16, SM17	3	SM2, SM3, SM6, SM7, SM9	5

Tablo 34 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği destekleyen çevresel faktörler temasında yer alan “yerleşim yeri” alt temasında sürdürülebilir liderlik ölçek puanı yüksek olan müdürlerin görüşleri ve sürdürülebilir liderlik puanı olan düşük müdürlerin görüşleri arasında dikkat çekici bir ifade görülmektedir. Sürdürülebilir liderliği destekleyen çevresel faktörlerin yerleşim yeri ile ilgili olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 34 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği destekleyen çevresel faktörler temasında yer alan “destek” temasında sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM2,SM3,SM6,SM7,SM9; 5 katılımcı) “veli desteği” düşük puan almış müdürlere (SM11,SM16,SM17; 3 katılımcı) göre daha fazla görüş bildirdiği bir konudur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Beklentisi yüksek bir veli profili var. Bu bizi iten bir faktör. Kenar mahalle olmamıza rağmen veli profilimiz bizi destekler (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03).

Okulumuzun veli profili oldukça iyi. Bize her türlü maddi, manevi desteği sağlıyorlar. Yozgat'ın ekonomik geliri en yüksek ailelerinin çocukları kolejler yerine bizi tercih ediyorlar. Doktoru, hakimi, savcısı çocuğunu bize gönderiyor. Desteklerini de hiç esirgemiyorlar (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90).

Velilerin eğitim profili oldukça düşük. Ama bu bizim için dezavantaj oluşturmuyor. Aksine bir avantaj haline geldi. Veliler çocuklarının

okuması için oldukça ilgililer, bizi de destekliyorlar (SM9, Erkek, Yaş:46, $\bar{X}=3.82$)

Sürdürülebilir liderliği destekleyen faktörlerde çevresel faktörler ana temasının destek alt temasında “veli desteği” önemli bir bulgudur. Hem veli profilinin iyi olduğu bir okulda görev yapan okul müdürü, hem de veli profilinin düşük olduğu bir okulda görev yapan bir okul müdürü veli desteğinin öneminde bahsetmişlerdir. Velilerin profili, düşük ya da yüksek olsa da okula verdikleri destek müdürlerin sürdürülebilir liderliklerini destekleyen bir faktör olarak görülebilir.

Nitel bulgulardan anlaşıldığı üzere sürdürülebilir liderlik ölçek puanı düşük ve sürdürülebilir liderlik ölçek puanı yüksek olan okul müdürlerinin yanıtları kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve çevresel faktörler olarak temalaştırılmıştır. Genel olarak liderliği etkileyen faktörlere ait bulgular incelendiğinde bütün temalarda en yoğun cevabın kişisel faktörler olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir liderlik puanı yüksek olan okul müdürlerinin verdiği yanıtlar daha fazladır. Bu bulguya dayalı olarak Yozgat ilinde çalışan okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik puanları yüksek olan okul müdürleri, düşük olan okul müdürlerinden daha fazla kişisel faktörlerin etkilediği söylenebilir.

Sürdürülebilir liderliği engelleyen faktörler ile ilgili nitel bulgular.

Araştırma soruları kapsamında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu katılımcıların sürdürülebilir liderliğini engelleyen faktörleri belirlemeye yöneliktir. Bu yüzden sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en yüksek puanı almış olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puanı almış olan 10 okul müdürünün görüşleri alınmıştır. OSLÖ’den yüksek puan almış olan okul müdürleriyle, OSLÖ’den düşük puan almış müdürlerinin görüşlerine dayanılarak; sürdürülebilir liderliği engelleyen yönlerin farklılıklarını ortaya çıkarmak için her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: “Sürdürülebilir liderliğinizi engelleyen faktörler nelerdir? a) kişisel faktörler nelerdir? b) örgütsel faktörler nelerdir? c) çevresel faktörler nelerdir?”

Tablo 35’te sürdürülebilir liderliği engelleyen faktörlerden kişisel faktör temasında yer alan okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur. Kişisel faktör ana teması “ailevi sebepler”, “duygusal özellikler” ve “bireysel özellikler” olarak alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 35

Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Kişisel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Kişisel	Ailevi sebepler	Çocuklarımin küçük olması			SM1	1
		Ev sorumluluğu	SM18	1	SM9	1
	Duygusal Özellikler	Sabırlı olmama	SM19	1	SM2, SM10	2
		Ani tepki verme	SM20	1	SM3, SM6	2
		Duygusal davranma	SM18	1	SM4, SM6	2
	Bireysel özellikler	Özgüven eksikliği	SM14, SM19	2		
		Aşırı titiz olma	SM15	1		
		Bilgi eksikliği	SM17	1		
		Tez canlı olma	SM15	1		

Tablo 35 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen kişisel faktörler temasında yer alan sürdürülebilir lidelik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürünün (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10) “ailevi sebepler” alt temasında “çocuklarımin küçük olması” görüşü dikkat çekicidir. Bu katılımcı şu şekilde bir görüş bildirmiştir:

İki tane çocuğum var. Yaşları küçük. Bazen hasta oluyorlar. Aklım onlarda kaldığı zaman okulun işlerine yoğunlaşmakta zorluk yaşıyorum. Bu da liderliğimi etkiliyor.

Tablo 35 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen kişisel faktörler temasında yer alan hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış hem de yüksek puan almış okul müdürlerinin “bireysel özellikler” alt temasında “sabırlı olmama” (SM19,SM2,SM10; 3 katılımcı), “ani tepki verme” (SM20,SM3,SM6; 3 katılımcı), “duygusal davranma” (SM18,SM4,SM6; 3 katılımcı) ifadeleri yer almaktadır. Katılımcılardan birinin (SM3, Erkek, Yaş:60, \bar{X} =3.96) bu ifadeye bildirdiği görüşü şu şekildedir:

Öğretmenim, hizmetlim geliyor bazen söylediği bir şeye aniden çıkışıyorum, sesim yüksek çıkıyor. Adamı kırıyorum o anda, sonra çok üzülüyorum. Azıcık sakın davransam, aniden tepki vermeseydim diyorum. Sonra gönlünü alıyorum ama.

Tablo 35 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen kişisel faktörler temasında yer alan sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış okul müdürlerinin “bireysel özellikler” alt temasında “özgüven eksikliği” (SM14,SM19; 2 katılımcı) görüşleri dikkat çekicidir. Katılımcılardan birinin (SM14, Erkek, Yaş:40, $\bar{X}=3.34$) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Kimi zaman özgüvenle ilgili problemler yaşıyorum. Yeni bir işe başlayacağımız zaman acaba yapabilir miyim? Öğretmenler bu konuda nasıl tepki verir? Kendimi nasıl doğru ifade ederim? gibi sorularla karşı karşıya kalıyorum.

Sürdürülebilir liderliği engelleyen kişisel faktörler temasında “ailevi sebepler” alt temasında sadece iki okul müdürü görüş bildirmiş olup ailevi sebeplerin sürdürülebilir liderliği engelleyen bir faktör olmadığı düşünülebilir. Ancak sürdürülebilir liderliği engelleyen “duygusal özellikler” alt temasında “sabırlı olmama”, “ani tepki verme” ve “duygusal davranma” liderliği engelleyen özellikler olarak düşünülebilir.

Tablo 36’da sürdürülebilir liderliği engelleyen faktörlerden örgütsel faktörler temasında yer alan okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur. Örgütsel faktörler ana teması “çatışma”, “örgüt kültürü” ve “kaynak” olarak alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 36

Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Örgütsel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans	
Örgütsel	Çatışma	Bireysel hesaplar	SM15	1			
		Gruplar arası çatışma	SM11, SM14, SM15, SM17, SM20	5	SM3, SM8	2	
		Okul kültürü oluşmaması	SM15, SM17, SM20	3			
	Örgüt kültürü	Okulda oluşmuş teammüller				SM2	1
		Değişime direnç	SM14, SM15, SM19	3	SM9		1
	Kaynak	Motivasyon eksikliği	SM11, SM19	2	SM1, SM6, SM10		3
		Öğretmen yaşı				SM1, SM8, SM9	3
	Okulun bütçesinin olmaması	SM11, SM15, SM18, SM20	4	SM1, SM2, SM3, SM4, SM7, SM8, SM9, SM10		8	

Tablo 36 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen örgütsel faktörler temasında “çatışma” alt temasında yer alan ifadelerde “gruplar arası çatışma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış okul müdürlerinin (SM11,SM14,SM15,SM17,SM20; 5 katılımcı) en fazla görüş bildirdiği durumdur. Katılımcılardan birinin (SM14, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.34) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Öğretmenler arasında bazen öyle yoğun çatışmalar yaşanıyor ki. Çözmek için ne kadar çaba sarfetsek de çözülmeden kalıyor. Bazen farklı sendikalarda olan öğretmenler görüş ayrılıklarını bildirirken ortam neredeyse kavgaya dönüyor. Gerçekten çözülmesi imkansız hale gelebiliyor.

Tablo 36 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen örgütsel faktörler temasında “örgüt kültürü” alt temasında yer alan ifadelerde “değişime direnç” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış okul müdürlerinin (SM14,SM15,SM19; 3 katılımcı) en fazla görüş bildirdiği durumdur.

Katılımcılardan birinin (SM14, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.34) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Yeni bir uygulamaya karşı fikir almak istediğimizde eski uygulamayı ısrarla değiştirmeye karşı çıkan öğretmenlerle karşılaşabiliyoruz. Sınıflarda projeksiyon olmasına rağmen bunları kullanmamakta ısrar eden öğretmenlerle bile karşılaştım.

Tablo 36 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen örgütsel faktörler temasında “kaynak” alt temasında yer alan ifadelerde “okul bütçesinin olmaması” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürlerinin (SM1,SM2,SM3,SM4,SM7,SM8,SM9,SM10; 8 katılımcı) en fazla görüş bildirdiği durumdur. Diğer bir görüş ise “kaynak” alt teması altına alınmış okulun insan kaynağı olan öğretmenlerle ilgili olarak “motivasyon eksikliği” hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürlerinin (SM1,SM6,SM10; 3 katılımcı) hem de sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan almış okul müdürlerinin (SM11,SM19; 2 katılımcı) bildirdiği durumdur. Ayrıca “öğretmen yaşı” da kaynak alt temasında sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM8,SM9; 3 katılımcı) bildirmiş olduğu diğer bir görüştür. Katılımcılardan birinin (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

İlkokulların kaynağı kendileri. Okullara bütçe verilmiyor. Aklımızda yapacak o kadar güzel şeyler var. Ancak para olmadığı için yapamıyoruz. Aldığımız bağışlar da zaten yetersiz. Ancak kırılana, dökülene harcıyoruz.

Bazen öğretmenlerin yaşının benden büyük olması okulda olumsuz durumlara neden olabiliyor. Hem motivasyonları düşük oluyor, yaşın vermiş olduğu özelliklerden dolayı bıkkınlık olabiliyor. Hem de beni üst amir olarak görmüyorlar. Daha tecrübeliyim diye kimi zaman eleştirilene maruz kalabiliyoruz (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10).

Sürdürülebilir liderliği engelleyen örgütsel faktörler temasında “örgüt kültürü” ve “kaynak” alt temalarında verilen yanıtlar dikkat çekicidir. Sürdürülebilir liderliğin oluşmasında güçlü bir okul kültürü oluşturmanın gerekli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sürdürülebilir liderliğin oluşmasını engelleyen faktörlerden bir tanesinin de okul bütçelerinin olmaması olduğu düşünülebilir.

Tablo 37’de sürdürülebilir liderliği engelleyen faktörlerden çevresel faktörler temasında yer alan okul müdürlerinin görüşleri sunulmuştur. Çevresel faktörler ana

teması “fiziki çevre”, “veli”, “bürokrasi” ve “dış paydaş ilişkileri” olarak alt temalara ayrılmıştır.

Tablo 37

Sürdürülebilir Liderliği Engelleyen Çevresel Faktörler

Ana Tema	Alt Temalar	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Çevresel	Fiziki çevre	Fiziki imkan yetersizliği	SM14, SM11, SM16, SM19, SM20	5	SM1, SM6, SM10	3
		Velilerin eğitime bakış açıları	SM11, SM19	2	SM1	1
	Veli	Veli profili	SM17, SM20	2	SM3, SM2, SM4, SM8	5
		Mevzuat – Bürokratik engeller	SM18	1	SM4, SM6, SM9	
	Bürokrasi	BİMER-CİMER şikayetleri			SM4, SM7, SM6	3
		Milli eğitimin inisiyatif kullanması			SM4	1
	Dış paydaş ilişkileri	Sendika- parti bağlılığı			SM1, SM9	2
		İlin küçük olması- ahbap çavuş ilişkisi			SM4, SM9	2

Tablo 37 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen çevresel faktörler temasında “fiziki çevre” alt temasında “fiziki imkan yetersizliği” görüşünü daha çok sürdürülebilir liderlik ölçeğinden düşük puan ortalamasına sahip müdürler ifade etmişlerdir (SM14,SM11,SM16,SM19,SM20; 5 katılımcı; SM1,SM6,SM10; 3 katılımcı). Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Bir takım sportif etkinliklere katılmak istiyoruz ancak spor salonumuz yok, öğrencileri çalıştıramıyoruz. (SM14, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.34)

Sınıflar küçük, öğrenciler sığmıyor. (SM16, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =3.30)

Okul binası çok eski. Sürekli bir yerler kırılıp dökülüyor. Onların onarımı için çok harcama yapıyoruz. (SM19, Erkek, yaş:40, \bar{X} =3.26)

Tablo 37 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen çevresel faktörler temasında “veli” alt temasında “veli profili” (SM3,SM10,SM2,SM4,SM8; 5 katılımcı) görüşünü daha çok sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına

sahip okul müdürleri bildirmiştir. Katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir (SM10, Erkek, Yaş:52, \bar{X} =3.80)

Bazı veliler sürekli hem öğretmenin işine, hem de bizim işimize karışıyor. Bu bizi olumsuz etkiliyor. Öğretmenin de motivasyonu düşüyor.

Tablo 37 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen çevresel faktörler temasında “bürokrasi” alt temasında “BİMER- CİMER şikâyetleri” görüşünü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürleri (SM4,SM7,SM6; 3 katılımcı) bildirmiştir. BİMER-CİMER şikâyetleri ile ilgili katılımcı görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir: (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90)

Çok fazla BİMER-CİMER şikâyetlerine maruz kalıyoruz. Kendisini hiç ilgilendirmeyen bir duruma bile yazabiliyor. Sürekli bunlara cevap vermek çok da zamanımızı alıyor. Hiç olmadık yere bize iş yükü çıkartıyor.

Tablo 37 incelendiğinde sürdürülebilir liderliği engelleyen çevresel faktörler temasında “dış paydaş ilişkileri” alt temasında “sendika- parti bağlılığı” görüşünü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürleri (SM1,SM9; 2 katılımcı) bildirmiş olup katılımcı görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir: (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82)

Başka yerlerde yüzde beş etkiliyor olsa da Yozgat için yüzde seksen etkileyen faktörler var. Sendika bağlılığı, parti bağlılığı örnek vereyim. Ben kravatlı gelmeyi çok seven bir insanım ama bu toplu sözleşme sivil itaatsizlik durumu olmasından dolayı mevzuatla ilgisi olmasa da sendikanın yaptığı bir baskı var. Ben bir müddet böyle geldim. Sendikadan bir arkadaş “sen sivil itaatsizliğimiz kararına karşı mı çıkıyorsun?” dedi. Çünkü kravat takıyorsun. Ama ben seviyorum kravat takmayı kendimi daha iyi hissediyorum kravat takınca deyince, takma demedi ama o cümle onun konuşulması bile beni rahatsız etti. Ufak ve basit bir etken ama sendikalar ve parti bağlı partilerden ve sendikalardan adamların bizim iş ve uygulamalarımızda karışması liderliğini oldukça etkileyen bir faktör ben bunları önemsemem. Sendikalı bir öğretmen, hangi partiden olduğu beni ilgilendirmez. Önemli değil ama şu anda o kadar etkililer ki iç işlerimize müdahale etmeye çalışıyorlar.

Nitel bulgulardan anlaşıldığı üzere sürdürülebilirlik liderliğini engelleyen faktörler “kişisel faktörler”, “örgütsel faktörler” ve “çevresel faktörler” olarak temalaştırılmıştır. Liderliği engelleyen faktörlere ait bulgular incelendiğinde kişisel faktörler temasında “ailevi sebepler ve “duygusal özellikler” alt temalarına ayrılmış olup “duygusal özellikler” temasında daha yoğun cevap verilmiştir. Örgütsel faktörler temasında ise “ çatışma” ve “örgüt kültürü” alt temalarının en fazla

görüşleri liderlik puanları düşük olan okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Sürdürülebilirlik liderliğini örgütsel düzeyde engelleyen faktörlerden bir tanesinin örgüt içi çatışma olduğunu söylemek mümkündür. Sürdürülebilir liderliği engelleyen örgütsel faktörlerden bir tanesi de okulun bütçesinin olmaması olarak nitelendirilebilir. Çevresel faktörler temasında “fiziki çevre” alt temasında “fiziki imkan yetersizliği”, “veli” alt temasında “veli profili”, “bürokrasi” alt temasında “mevzuat- bürokratik engeller”, “dış paydaş ilişkileri” alt temasında “sendika parti bağlılığı” ve “ahbap çavuş ilişkisi” sürdürülebilir liderliği engelleyen faktörler olarak düşünülmeye mümkündür.

Sürdürülebilirlik liderliğinin engellerini aşma yolları ile ilgili nitel bulgular.

Araştırma soruları kapsamında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu katılımcıların sürdürülebilirlik liderliği engellerini aşma yollarını belirlemeye yöneliktir. Bu yüzden sürdürülebilir liderlik puanı en yüksek olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik puanı düşük olan 10 okul müdürünün görüşlerine dayalı olarak engelleri aşma yollarının farklılıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Herbir için her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: “Sürdürülebilirlik liderliğinin engellerini aşma yollarınız nelerdir? Tablo 38’de sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarında işbirliği temasında görüş bildiren okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 38

Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “İş Birliği” Teması

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
İş Birliği	İnformal liderlerle işbirliği yapma			SM1	1
	Sosyal etkinliklerle öğretmenleri hep bir arada tutmak	SM14	1	SM1, SM2, SM3	3
	Okul-veli-öğretmen birlikteliği	SM11	1		
	Paydaş görüşleri	SM14, SM16, SM19	2	SM5, SM7, SM10	3

Tablo 38 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında “işbirliği” temasında “sosyal etkinliklerle öğretmenleri hep bir arada tutmak” (SM1,SM2,SM3; 3 katılımcı) görüşlerini daha çok sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına sahip okul müdürleri bildirmiştir. Katılımcılardan birinin (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03) görüşü şu şekildedir:

Öğretmenlerle birlikte kahvaltı, iftar, piknik gibi etkinlikler yapıyoruz. Bu öğretmenler arası bağımızı kuvvetlendiriyor. Öğretmen arkadaşlar okul dışında da birlikte zaman geçiriyorlar.

Tablo 38 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında “işbirliği” temasında “paydaşlara danışma” hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürlerinin (SM5,SM7,SM10; 3 katılımcı) hem de düşük puan almış okul müdürlerinin (SM14,SM16,SM19; 3 katılımcı) görüş bildirdiği bir yoldur. Paydaşlara danışma ilgili katılımcı (SM7, Erkek, Yaş:55, $\bar{X}=3.90$) görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir:

Her konuda okulun bütün çalışanlarına danışır fikirlerini alırım. Onların görüşleri benim için önemlidir. Öğretmene değer verir dinlersen, okulda çözemeyeceğin sorun kalmaz.

Ancak hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış okul müdürlerinin hem de düşük puan almış okul müdürlerinin bu konuda görüş bildirmesi ile “paydaş görüşleri”nin sürdürülebilirlik liderliğinin ayırt edici bir özelliği olmadığını söylemek mümkündür. Sürdürülebilirlik liderliğinin engelleri aşma yollarından iş birliği teması için “informal liderlerle işbirliği yapma” ve “sosyal etkinliklerle öğretmenleri bir arada tutma” davranışları ayırt edici olabilir.

Tablo 39’da sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarında “sorumluluk” temasında görüş bildiren okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur

Tablo 39

Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Sorumluluk” Teması

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Sorumluluk	Gerektiğinde yetki devri gerektiğinde görev dağılımı yapma	SM18	1	SM5	1
	Sorumluluk verme			SM2,SM6	2

Tablo 39 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında “sorumluluk” temasında “sorumluluk verme” (SM2,SM5; 2 katılımcı) görüşünü sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına sahip okul müdürü bildirmiştir. Katılımcının (SM5, Erkek, Yaş:61, $\bar{X}=3.96$) görüşü şu şekildedir:

Okulda öğretilere sorumluluk verdiğimizde çok güzel iş çıkartırlar. Arkasında olduğunuzu da bildirdiğinizde de işin sonunda çok güzel sonuçları görürsünüz. O iş tadından yenmez.

Sürdürülebilirlik liderliğinin engelleri aşma yollarından sorumluluk teması için “sorumluluk verme” davranışı ayırt edici olabilir.

Tablo 40’ta sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarında “problem çözme” temasında görüş bildiren okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 40

Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Problem Çözme” Teması

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Problem Çözme	Dönem başı toplantılarda eksiklikler ve çözüm önerilerini alma			SM2	1
	Sorunun kaynağına inerek kaynağından çözmeye çalışma			SM2, SM4, SM5	3
	Her sorunu muhatabı ile çözme	SM17,	1	SM2, SM7, SM9	3
	Sorunları zamana yayıp çözme	SM11, SM19	2		

Tablo 40 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında “problem çözme” temasında “sorunun kaynağına inerek kaynağından çözmeye çalışma” (SM2,SM4,SM5; 3 katılımcı), “her sorunu muhatabı ile çözme” (SM2,SM7,SM9; 3 katılımcı) görüşlerini sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına sahip okul müdürleri bildirmiştir. Katılımcılardan birinin (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96) görüşü şu şekildedir:

Ortada bir problem varsa mesela veli öğretmen önce sorunun kaynağına inerim. Asıl çözüm kaynağı bulmakla başlar. Kaynağı bulduğunda, çözüm yolları üretmek de kolay olur.

Katılımcılardan birinin (SM2, Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03) görüşü şu şekildedir:

Bir kere her sorunun muhatabı ile çözmeye çalışırım üçüncü kişilere araya koymam insanları kırmayacak şekilde konuşmaya çok önem veririm kişinin kendi onurunu koruyacak şekilde davranırım velilerimizin Öğretmenlerle yaşadığı problemlerde velilerle öğretmenleri bir araya getirmem orada bazen istenmedik durumlara neden olabiliyoruz Veli dinler daha sonra öğretmenle temasa geçer ve bu şekilde de ve bu şekilde problemleri çözmeye çalışırım.

Sürdürülebilirlik liderliğinin engelleri aşma yollarından problem çözme teması için “sorunun kaynağına inerek kaynağından çözmeye çalışma” ve “her sorunu muhatabı ile çözme” davranışlarının ayırt edici olabileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 41’de sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarında “insan ilişkileri” temasında görüş bildiren okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 41

Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “İnsan İlişkileri” Teması

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
İnsan İlişkileri	Destek olma			SM3, SM10	2
	Öğretmenlerin mutluluğunu önemseme			SM3, SM4	2
	İyi niyetli yaklaşma	SM20	1	SM6, SM7	2
	İkili ilişkileri iyi tutma			SM1, SM10	2
	Dürüst davranma-Güven verme	SM14, SM15, SM18	3	SM4, SM5, SM6, SM7	4
	Olumlu iletişim, ben dili kullanma.	SM12, SM13	2		
	İletişim kanallarını sürekli açık tutma	SM15	1	SM7	1

Tablo 41 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında insan ilişkileri temasında “destek olma” (SM3,SM10; 2 katılımcı), “öğretmenlerin mutluluğunu önemseme” (SM3,SM4; 2 katılımcı), “iyi niyetli yaklaşma” (SM6,SM7; 2 katılımcı), “ikili ilişkileri iyi tutma” (SM1,SM10; 2 katılımcı) görüşlerini daha çok sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına sahip okul müdürleri bildirmiştir. Katılımcılardan birinin (SM10, Erkek, Yaş:52, \bar{X} =3.80) görüşü şu şekildedir:

Öğretmenlere benim müdürüm arkamdadır düşüncesini hep veririm. Ne olursa olsun velilerle ilgili bir sorun olsa ya da okulla ilgili bir sorun olsa müdürüm arkamdadır düşüncesi öğretmene güç verir. Öğretmenin psikolojisi üzerinde dururum.

Tablo 41 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında insan ilişkileri temasında “dürüst davranma-güven” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM4,SM5,SM6,SM7; 4 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM14,SM15,SM18; 3 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Katılımcılardan birinin (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96) bu konudaki görüşü şu şekildedir:

Ben güven duymayı ve bana güvenilmesini çok isterim. İnsan çalıştığı kişilere, arkadaşlarına müdürüne güvenmezse, o iş, o okul ona zindan olur. Sanki her an yaptığı işi eleştiriyorlar, her an onu gözetliyorlar gibi hisseder. Zamanında böyle arkadaşlarına ve yönetime güvenmeyen bir arkadaşımız

vardı, okul onun için bir işkence merkezi gibiydi. Kimse ile konuşmaz, sınıfından çıkmaz kendi dünyasında yaşardı. Yeni geldiği için çekiniyordur alışır diye düşünüyordum, bekledim biraz. En sonunda bir teneffüste iki bardak çay aldım sınıfına gittim. Yanıma da çağırmadım ki yanlış anlamasın. Hocam hiç sizinle tanışamadık, yeni geldiniz biz de halinizi hatırlarız hiç sormadık, umarım her şey yolundadır diye konuya girdim. Ama çok tedirgin oldu. Belliydi bir sıkıntı vardı. Ama ben bu adamdan nasıl laf alacaktım bilmiyordum. Yakın davranmaya çalıştım. Birkaç kez daha gittim sınıfa başka günlerde yine bir şey demiyordu. En sonunda odama çağırdım. Yine çay söyledim otur hocam dedim. Bu böyle olmayacak bir sorun var sen de ama ben çözemedim, anlatırsan dinlerim, çözüm de elimden geldiğince bulmaya çalışırım dedim. Meğer önceki çalıştığı okulda, doğudan gelmişti, gruplaşmalar varmış ve orada baskın olan grupta değilmiş, o yüzden de biraz güçsüz görmüşler. İdare de baskın olan grubun arkasında imiş. Olur olmaz her şeyden soruşturma geçiriyormuş. Arkadaşımız da bir daha gittiği okulda hiçbir grupta yer almayacağı konusunda kendi kendisine karar vermiş. Velhasıl kelimeler bu yüzden herkesten, her şeyden uzak duruyormuş. Zamanla bizi tanıyacağı ve bu okulda böyle şeylerin olmayacağını kendisine taahhüt ettim. Bize de güvendi. Öyle hiçbir gruplaşmaya izin vermedim okulda. Hepiz, hep beraberiz ilkem benim.

Sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında insan ilişkileri temasında “dürüst davranma ve güven verme” sürdürülebilir liderlik için engelleri aşma yollarından görülmeyebilir. Ancak “destek olma” “öğretmenlerin mutluluğunu önemseme” “iyi niyetli yaklaşma” ve “ikili ilişkileri iyi tutma” davranışlarının sürdürülebilirlik liderlerinin engelleri aşma yollarından olduğu söylenebilir.

Tablo 42’de sürdürülebilir liderlik engellerini aşma yollarında “kişisel beceri” temasında görüş bildiren okul müdürlerinin ifadeleri sunulmuştur

Tablo 42

Sürdürülebilir Liderlik Engellerini Aşma Yolları “Kişisel Beceri” Teması

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Kişisel Beceri	İnisiyatif alma,			SM6	1
	Olaylara tarafsız gözle bakma			SM9	1
	İşin peşini bırakmadan çalışma			SM9	1
	Kararları tekrar akıl süzgecinden geçirme			SM5	1

Tablo 42 incelendiğinde sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları temasında “kişisel beceri” temasında “inisiyatif alma” (SM6; 1 katılımcı), “olaylara

tarafsız gözle bakma” (SM9; 3 katılımcı), “işin peşini bırakmadan çalışma” (SM9; 1 katılımcı), “kararları tekrar akıl süzgecinden geçirme” (SM5; 1 katılımcı) görüşlerini sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan ortalamasına sahip okul müdürleri bildirmiştir. Katılımcılardan birinin (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82) görüşü şu şekildedir:

Okulda aldığımız kararları yeniden gözden geçiririm. Başka okul müdürlerine de danışırım. Onların uygulamalarını da konuşuruz. Doğru olmadığına dair şüphe ettiğim kararlar varsa yeniden yeniden gözden geçiririm.

Sürdürülebilir liderlikte “inisiyatif alma”, “olaylara tarafsız gözle bakma”, “işin peşini bırakmadan çalışma” ve “kararları tekrar akıl süzgecinden geçirme” davranışları sürdürülebilirlik liderlerinin engelleri aşma yollarından kişisel becerileri olarak nitelendirilebilir.

Öğrenen Örgüte Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen Örgüte Ait Nicel Bulgular ve Yorum. Çalışmanın bu bölümünde Yozgat ilinin Akdağmadeni, Aydıncık, Boğazlıyan, Çandır, Çayıralan, Çekerek, Saraykent, Sarıkaya, Kadışehri, Sorgun, Şefaati, Yenifakılı, Yerköy ve Merkez ilçelerindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, “Öğrenen Organizasyonlar Anketi” aracılığıyla toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara ve yoruma yer almıştır.

Öğrenen Örgüt Boyutlarına İlişkin Bulgular. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri beş boyut altında incelenmiştir. Bu boyutlar; “kişisel ustalık”, “zihni modeller”, “paylaşılan vizyon”, “ sistem düşüncesi”, ve “takım halinde öğrenme” dir.

Tablo 43’te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin “kişisel ustalık boyutu” ÖOA’dan alınan toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 43

ÖOA'nin Kişisel Ustalık Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Kişisel Ustalık	\bar{X}	Ss
1.	Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.	3.92	.72
2.	Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.	4.17	.75
3.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.	4.04	.80
4.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.	3.84	.83
5.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.	3.79	.81
	Toplam	3.95	.65

Tablo 43'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "kişisel ustalık" boyutuna ilişkin görüşlerinin başında "Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir" ($\bar{X}=4.17$) gelmektedir. Bunu sırasıyla "Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır" ($\bar{X}=4.04$), "Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim" ($\bar{X}=3.92$), "Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır" ($\bar{X}=3.84$), "Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir" ($\bar{X}=3.79$) ifadeleri izlemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşüne ($\bar{X}=3.95$) göre öğrenen öğütlerin "kişisel hâkimiyet" boyutu çok katılıyorum düzeyindedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Kırcı (2019) tarafından yapılmış olan araştırmanın bulguları ile örtüşmekte ve kişisel hâkimiyet boyutu "çok katılıyorum" düzeyindedir. Şentürk (2016) ve Aydemir'in (2018) çalışmasında aynı boyut "katılıyorum" düzeyindedir. Banoğlu (2009) ve Kılıç (2009) tarafından yapılmış olan araştırmalarda "kişisel hâkimiyet" boyutu "bazen" düzeyinde olup mevcut araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bilir'in (2014) çalışmasında "kişisel hâkimiyet" boyutu "iyi" düzeyde olarak bulgulanmıştır.

Tablo 44'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin "zihni modeller" boyutu ÖOA'den alınan toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 44

ÖOA'nin Zihni Modeller Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Zihni Modeller	\bar{X}	Ss
6.	Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.	4.14	.76
7.	Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.	4.15	.80
8.	Kurumumda her konu sorgulanabilir.	3.98	.82
9.	Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.	3.99	.77
10.	Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.	4.15	.78
11.	Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.	4.12	.74
12.	Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir.	3.99	.76
	Toplam	4.07	.64

Tablo 44'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün “zihni modeller” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim” ($\bar{X}=4.15$), “Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim” ($\bar{X}=4.15$) ve “Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim” ($\bar{X}=4.14$) gelmektedir. Bunları sırasıyla “Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir” ($\bar{X}=4.12$), “Çalışma arkadaşlarımla söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır” ($\bar{X}=3.99$), “Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir” ($\bar{X}=3.99$), “Kurumumda her konu sorgulanabilir” ($\bar{X}=3.98$) ifadeleri izlemektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşüne ($\bar{X}=4.07$) göre öğrenen öğütlerin “zihni modeller” boyutu “çok katılıyorum” düzeyindedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Şentürk (2016) ve Aydemir (2019) tarafından yapılmış olan araştırmaların bulguları ile mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir ve “zihni modeller” boyutu “çok katılıyorum” düzeyindedir. Kırca (2019) ve Aydemir'in (2018) çalışmasında aynı boyut “katılıyorum” düzeyindedir. Banoğlu'nun (2009) çalışmasında “zihni modeller” boyutu “genellikle” düzeyindedir. Kılıç (2009) tarafından yapılmış olan araştırmada aynı boyut “bazen” düzeyinde olup mevcut araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Bilir'in (2014) çalışmasında “zihni modeller” boyutu “iyi” düzeyde olarak bulgulanmıştır.

Tablo 45'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin “paylaşılan vizyon” boyutu ÖOA'den alınan toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 45

ÖOA'nin Paylaşılan Vizyon Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Paylaşılan Vizyon	\bar{X}	Ss
13.	Kurumumda ileriye dönük plânlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.	4.11	.77
14.	Kurumumda ileriye dönük plânlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.	4.11	.76
15.	Kurumumdaki uygulamalar. görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir	4.09	.78
16.	Kurumumun amaçları açıktır.	4.27	.71
17.	Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.	4.22	.72
18.	Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.	4.13	.75
19.	Kurumumun amaçları. benim kişisel amaçlarımla uyumludur.	4.11	.78
20.	Kurumumun plânları. benim kişisel plânlarımla uyumludur.	4.10	.80
21.	Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.	4.15	.85
22.	Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır.	4.08	.81
23.	Kurumumda plânlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.	3.96	.77
	Toplam	4.12	.63

Tablo 45'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün “paylaşılan vizyon” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “Kurumumun amaçları açıktır” ($\bar{X}=4.27$) gelmektedir. Bunu sırasıyla “Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir” ($\bar{X}=4.22$), “Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır” ($\bar{X}=4.13$), “Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur” ($\bar{X}=4.11$) ifadeleri izlemektedir. “Kurumumda plânlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir” ($\bar{X}=3.96$) ifadesi ise bu boyutta en az ortalamaya sahiptir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşüne ($\bar{X}=4.12$) göre öğrenen örgütün “paylaşılan vizyon” boyutunun çok katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Şentürk (2016), Aydemir (2018) ve Kırca (2019) tarafından yapılmış olan araştırmalarda “paylaşılan vizyon”

boyutunun “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Banoğlu'nun (2009) araştırmasında “paylaşılan vizyon” boyutuna ait genel öğretmen algı ortalaması “genellikle” düzeyindedir. Bilir'in (2014) çalışmasında “paylaşılan vizyon” boyutu algılarının “iyi” düzeyde olduğuna dair sonuçlar sunulmuştur. Kılıç (2009) ve Aksu (2013) tarafından yapılmış olan araştırmaların bulgularında aynı boyutun “bazen” düzeyinde olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Şahin (2010) “paylaşan sistemler ve çalışanları ortak bir vizyona yönlendirme” boyutundaki özelliklerin okullarında “yüksek” düzeyde var olduğunun sonucunu sunmuştur.

Tablo 46'da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin “sistem düşüncesi” boyutu ÖOA'den alınan toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 46

ÖOA'nin Sistem Düşüncesi Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Sistem Düşüncesi	\bar{X}	Ss
24.	Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsî çabalarımın etkisi vardır.	3.92	.77
25.	Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.	3.97	.76
26.	Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.	3.74	.77
27.	Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.	3.91	.71
28.	Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.	4.01	.73
29.	Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.	3.96	.73
30.	Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.	3.92	.79
31.	Kurumumda iletişim kanalları açıktır.	4.16	.72
32.	Kurumumda bireyler parçalardan çok, bütünü görebilmektedirler.	3.94	.75
	Toplam	3.95	.59

Tablo 46'dan izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün “sistem düşüncesi” boyutuna ilişkin görüşlerinin başında “Kurumumda iletişim kanalları açıktır” ($\bar{X}=4.16$) gelmektedir. Bunu sırasıyla “Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır” ($\bar{X}=4.01$), “Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır” ($\bar{X}=3.97$), “Çalışma arkadaşlarım tepkici

bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır” ($\bar{X}=3.96$) ifadeleri izlemektedir. Bu boyutta “Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır” ($\bar{X}=3.97$) en düşük ortalamaya sahip ifadedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşüne ($\bar{X}=3.95$) göre öğrenen örgütün “paylaşılan vizyon” boyutunun “çok katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Şentürk (2016), ve Aydemir (2018) tarafından yapılmış olan araştırmalarda “sistem düşüncesi” boyutunun “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Banoğlu (2009), Kılıç (2009) ve Aksu (2013) tarafından yapılmış olan araştırmaların bulgularında aynı boyutun “bazen” düzeyinde olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Bilir’in (2014) çalışmasında “sistem düşüncesi” boyutu algılarının “iyi” düzeyde olduğuna dair sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 47’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarının öğrenen örgüt olma düzeylerinin “takım halinde öğrenme” boyutu ÖOA’den alınan toplam puanlar üzerinden hesaplanarak sunulmuştur.

Tablo 47

ÖOA'nin Takım Halinde Öğrenme Boyutuna Ait Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortama, Standart Sapma Değerleri

Madde No	Takım Halinde Öğrenme	\bar{X}	Ss
33.	Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.	4.34	.67
34.	Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.	4.36	.68
35.	Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.	4.30	.71
36.	Oluşturulabilecek bir takımında görev almak isterim.	4.36	.70
37.	Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır	4.39	.66
38.	Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.	4.40	.68
39.	Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.	4.30	.73
40.	Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir.	4.31	.70
41.	Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.	4.24	.71
42.	Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.	4.13	.70
	Toplam	4.31	.57

Tablo 47'den izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "takım halinde öğrenme" boyutuna ilişkin görüşlerinin başında "Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum" ($\bar{X}=4.40$) gelmektedir. Bu ifadeyi sırasıyla "Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır" ($\bar{X}=4.39$) ve "Oluşturulabilecek bir takımında görev almak isterim" ($\bar{X}=4.36$), "Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir" ($\bar{X}=4.36$) izlemektedir. En düşük ortalama sahip ifade ise "Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır" ($\bar{X}=4.13$). Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmen görüşüne ($\bar{X}=4.31$) göre öğrenen örgütün "takım halinde öğrenme" boyutunun "tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Şentürk (2016), Aydemir (2018) ve Kırca (2019) tarafından yapılmış olan araştırmalarda "takım halinde öğrenme" boyutunun "katılıyorum" düzeyinde olduğu

görülmüştür. Banoğlu'nun (2009) ve Kılıç'ın (2009) araştırmalarında "takım halinde öğrenme" boyutunun "genellikle" düzeyinde, Aksu'nun (2013) araştırmasında ise "bazen" düzeyinde olduğu sonuçları görülmüştür. Şahin (2010) "diyalog ve takım halinde öğrenme" boyutunda öğrenen örgüt özelliklerinin okulda "yüksek" düzeyde Bilir (2014) ise "iyi" düzeyinde var olduğunu sonuçlarında sunmuşlardır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdem, bulunduğu okuldaki çalışma yılı, mezuniyet alanı, çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı gibi çeşitli demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 48'de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ÖOA'den aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 48

ÖOA'nin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	Kadın	164	3.94	.69	383	-.246	.806
		Erkek	221	3.96	.61			
	Zihni Modeller	Kadın	164	4.11	.60	383	.875	.382
		Erkek	221	4.05	.66			
	Paylaşılan Vizyon	Kadın	164	4.18	.61	383	1.575	.116
		Erkek	221	4.08	.65			
	Sistem Düşüncesi	Kadın	164	3.94	.59	383	-.112	.911
		Erkek	221	3.95	.59			
	Takım Halinde Öğrenme	Kadın	164	4.35	.56	383	1.034	.302
		Erkek	221	4.29	.58			

Tablo 48'den izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "kişisel ustalık" boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.104, p>.05$]. Öğretmenlerin "kişisel ustalık" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.96$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 48'e göre; öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "zihni modeller" boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=.057, p>.05$]. Öğretmenlerin "zihni modeller" boyutuna

ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.11$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 48'den izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "paylaşılan vizyon" boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.667, p>.05$]. Öğretmenlerin "paylaşılan vizyon" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.18$) ortalama ile erkek öğretmenlerle ($\bar{X}=4.08$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 48'den izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "sistem düşüncesi" boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.800, p>.05$]. Öğretmenlerin "sistem düşüncesi" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$) ortalama ile kadın öğretmenlerle ($\bar{X}=3.95$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 48'den izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "takım halinde öğrenme" boyutuna yönelik görüşleri cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=.128, p>.05$]. Öğretmenlerin "sistem düşüncesi" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.35$) ortalama ile kadın öğretmenlerle ($\bar{X}=4.29$) yakın bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkoğlu (2002), Coşkun (2008), Bal (2011), Aksu (2013), Bilir (2013), Alanoğlu (2014) ve Aydemir'in (2018) çalışmasındaki bulgular mevcut çalışmadaki bulgularla örtüşmekte ve öğrenen örgütün bütün boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Ancak Alp'in (2007) çalışmasında "sistem düşüncesi" ve "ortak vizyon" boyutlarında, Kılıç'ın (2009) çalışmasında "kişisel ustalık" disiplinde Eğmir (2012) "paylaşılan vizyon" boyutunda, Tacar (2013) "takım halinde öğrenme" ve "sistem düşüncesi" boyutlarında, Şentürk (2016) "kişisel hakimiyet" ve "sistem düşüncesi" boyutlarında, Küsmüş (2018) "takım halinde öğrenme" ve "sistem düşüncesi" boyutlarında ve Kırca'nın (2019) çalışmasında "takım halinde öğrenme" ve "düşünsel modeller" boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Subaş (2010) ve Güner'in (2018) çalışmasında tüm alt boyutlarda erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile çelişmektedir.

Tablo 49'da öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre ÖOA'den aldıkları puanların t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 49

ÖOA'nin Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek	Faktör	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	Evli	317	3.94	.64	383	-.738	.461
		Bekâr	68	4.00	.67			
	Zihni Modeller	Evli	317	4.05	.66			
		Bekâr	68	4.21	.54			
	Paylaşılan Vizyon	Evli	317	4.09	.64			
		Bekâr	68	4.25	.59			
	Sistem Düşüncesi	Evli	317	3.94	.58			
		Bekâr	68	3.98	.65			
	Takım Halinde Öğrenme	Evli	317	4.31	.57			
		Bekâr	68	4.35	.59			

Tablo 49'dan izleneceği gibi öğrenen örgüt ölçeğinin "kişisel ustalık" boyutuna yönelik öğretmen görüşleri medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.553$, $p>.05$]. Öğretmenlerin "kişisel ustalık" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$) ve bekar öğretmenlerle ($\bar{X}=4.00$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49'a göre; öğrenen örgüt ölçeğinin "zihni modeller" boyutuna yönelik öğretmen görüşleri medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-1.601$, $p>.05$]. Öğretmenlerin "zihni modeller" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) ve bekâr öğretmenlerle ($\bar{X}=4.21$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49'a göre; öğrenen örgüt ölçeğinin "paylaşılan vizyon" boyutuna yönelik öğretmen görüşleri medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-1.203$, $p>.05$]. Öğretmenlerin "paylaşılan vizyon" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=4.09$) ve bekar öğretmenlerle ($\bar{X}=4.25$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49'dan izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "sistem düşüncesi" boyutuna yönelik görüşleri medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.113, p>.05$]. Öğretmenlerin sistem düşüncesi" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=3.94$) ve bekar öğretmenlerle ($\bar{X}=3.98$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 49'a göre; öğrenen örgüt ölçeğinin "takım halinde öğrenme" boyutuna yönelik öğretmen görüşleri medeni durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(383)=-.059, p>.05$]. Öğretmenlerin "takım halinde öğrenme" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman evli öğretmenlerin ($\bar{X}=4.31$) ortalama ile bekar öğretmenlerle ($\bar{X}=4.35$) yakın ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aksu (2013), Küsmüş (2018) ve Kırca (2019) çalışmasındaki bulgular mevcut çalışmadaki bulgularla örtüşmekte ve öğrenen örgütün bütün boyutlarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 50'de öğretmenlerin yaş değişkenine göre ÖOA'den aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 50

ÖOA'nin Boyutlarının Öğretmenlerin Yaşına Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Faktör	Yaş	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	22-26	34	5-384	1.513	.185	-
		27-31	61				
		32-36	87				
		37-41	71				
		42-46	46				
		47+	86				
		Toplam	385				
	Zihni Modeller	22-26	34	5-384	.991	.423	-
		27-31	61				
		32-36	87				
		37-41	71				
		42-46	46				
		47+	86				
		Toplam	385				
	Paylaşılan Vizyon	22-26	34	5-384	.855	.512	-
		27-31	61				
		32-36	87				
		37-41	71				
		42-46	46				
		47+	86				
		Toplam	385				
Sistem Düşüncesi	22-26	34	5-384	1.982	.080	-	
	27-31	61					
	32-36	87					
	37-41	71					
	42-46	46					
	47+	86					
	Toplam	385					
Takım Halinde Öğrenme	22-26	34	5-384	.971	.435	-	
	27-31	61					
	32-36	87					
	37-41	71					
	42-46	46					
	47+	86					
	Toplam	385					

Tablo 50'den görüldüğü üzere ilkökul öğretmenlerinin “kişisel ustalık” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)= 1.513, p>.05$].

Tablo 50'den görüldüğü üzere ilkökul öğretmenlerinin “zihni modeller” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)= .991, p>.05$].

Tablo 50'den görüldüğü üzere ilkökul öğretmenlerinin “paylaşılan vizyon” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)= .855, p>.05$].

Tablo 50'den görüldüğü üzere ilkokul öğretmenlerinin “sistem düşüncesi” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)= 1.982, p>.05$].

Tablo 50'den görüldüğü üzere ilkokul öğretmenlerinin “takım halinde öğrenme” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(5-384)= .971, p>.05$].

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Banoğlu (2009), Karadurmuş (2012), Bil (2018) ve Kırca'nın (2019) çalışmasına göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre hiçbir boyut anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alp'in (2007) çalışmasında “bilişsel modeller” ve “ortak vizyon” boyutlarında, Keskin (2007) “vizyon geliştirme” boyutu, Kır (2014) “takım halinde öğrenme”, Küsmüş (2018), “kişisel hakimiyet”, “zihinsel “modeller” “paylaşılan vizyon” boyutlarında, Aydemir (2018) “kişisel hakimiyet” boyutunda, Güner'in (2018) çalışmasında ise tüm boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuş olup bu bulgular mevcut olan çalışma bulguları ile çelişmektedir.

Tablo 51'de öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre ÖOA'den aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 51

ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Faktör	Eğitim Durumu	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	Önlisans	40	2-384	1.838	.161	-
		Lisans	330				
		Lisansüstü	15				
		Toplam	385				
	Zihni Modeller	Önlisans	40	2-384	.957	.385	-
		Lisans	330				
		Lisansüstü	15				
		Toplam	385				
	Paylaşılan Vizyon	Önlisans	40	2-384	1.340	.263	-
		Lisans	330				
		Lisansüstü	15				
		Toplam	385				
	Sistem Düşüncesi	Önlisans	40	2-384	1.897	.151	-
		Lisans	330				
		Lisansüstü	15				
		Toplam	385				
	Takım Halinde Öğrenme	Önlisans	40	2-384	.956	.385	-
		Lisans	330				
		Lisansüstü	15				
		Toplam	385				

Tablo 51'den görüldüğü üzere ilköğretmenlerinin “kişisel ustalık” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(2-384)= 1.838, p>.05$].

Tablo 51'e göre öğretmenlerin “zihni modeller” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(2-384)= .957, p>.05$].

Tablo 51'e göre öğretmenlerin “paylaşılan vizyon” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(2-384-459)= 1.340, p>.05$].

Tablo 51'e göre sınıf öğretmenlerinin “sistem düşüncesi” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-384)= 1.897, p>.05$].

Tablo 51'e göre sınıf öğretmenlerinin “takım halinde öğrenme” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2-384)= .956, p>.05$].

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkoğlu (2002), Uysal (2005)

Banoğlu (2009), Şahin (2010), Bal (2011), Karadurmuş (2012), Küsmüş (2018) ve Aydemir (2018) çalışmasına göre öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre hiçbir boyut anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak literatürde bu bulguların aksine bulgulara da rastlanmaktadır. Eğmir (2012) “zihni modeller” boyutunda, Aydemir (2018) “paylaşılan vizyon” boyutunda, Güner’in (2018) çalışmasında “kişisel hakimiyet” boyutunda, Kırca’nın (2019) çalışmasında “düşünsel modeller” boyutunda anlamlı farklılıkların olduğu saptanmış olup bu bulgular mevcut olan çalışma bulguları ile çelişmektedir.

Tablo 52’de öğretmenlerin ÖOA’den kıdem değişkenine göre aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur

Tablo 52

ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	Faktör	Kıdem	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	1-5 yıl	65	4-384	.770	.546	-
		6-10 yıl	82				
		11-15 yıl	67				
		16-20 yıl	64				
		21 ve üzeri yıl	107				
		Toplam	385				
	Zihni Modeller	1-5 yıl	65	4-384	1.172	.323	-
		6-10 yıl	82				
		11-15 yıl	67				
		16-20 yıl	64				
		21 ve üzeri yıl	107				
		Toplam	385				
	Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	65	4-384	.891	.469	-
		6-10 yıl	82				
		11-15 yıl	67				
		16-20 yıl	64				
		21 ve üzeri yıl	107				
		Toplam	385				
	Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	65	4-384	2.153	.074	-
		6-10 yıl	82				
11-15 yıl		67					
16-20 yıl		64					
21 ve üzeri yıl		107					
Toplam		385					
Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	65	4-384	.876	.478	-	
	6-10 yıl	82					
	11-15 yıl	67					
	16-20 yıl	64					
	21 ve üzeri yıl	107					
	Toplam	385					

Tablo 52'den görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “kişisel ustalık” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .770, p>.05$].

Tablo 52'den görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “zihni modeller” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= 1.172, p>.05$].

Tablo 52'den görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “paylaşılan vizyon” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .891, p>.05$].

Tablo 52'den görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “sistem düşüncesi” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= 2.153, p>.05$].

Tablo 52'den görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “takım halinde öğrenme” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .876, p>.05$].

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Uysal (2005), Alp (2007), Şahin (2010), Karadurmuş (2012), Eğmir (2012) ve Aksu'nun (2013) çalışmasına göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre hiçbir boyut anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak literatürde bu bulguların aksine bulgulara da rastlanmaktadır. Keskin'in çalışmasında (2007) “vizyon geliştirme” boyutunda, Subaş (2010) “paylaşılan vizyon” boyutunda, Yıldız (2011) “paylaşımçı sistemler” ve “sistemler arası bağlantı” boyutlarında, Kılıç (2009) “kişisel ustalık”, “sistem düşüncesi” ve “takım halinde öğrenme” boyutlarında, Aydemir (2018) “kişisel hakimiyet” ve “paylaşılan vizyon”, boyutlarında, Güner (2018) tüm ölçek boyutlarında, Küsmüş (2018) “paylaşılan vizyon” ve “takım halinde öğrenme”, boyutunda, Kırca (2019) “takım halinde öğrenme” ve “zihni modeller” boyutunda fark olduğu tespit edilmiş olup bu bulgular mevcut olan çalışma bulguları ile çelişmektedir.

Tablo 53 'te öğretmenlerin ÖOA'den buldukları okuldaki çalışma yıllarına göre aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur

Tablo 53

ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA
Sonuçları

Ölçek	Faktör	Çalışma Yılı	N	Sd	F	p	Anlamli fark
Öğrenen Örgüt	Kişisel Ustalık	1-5 yıl	239	4-384	.687	.601	-
		6-10 yıl	76				
		11-15 yıl	44				
		16-20 yıl	11				
		21 ve üzeri yıl	15				
		Toplam	385				
	Zihni Modeller	1-5 yıl	239	4-384	.345	.847	-
		6-10 yıl	76				
		11-15 yıl	44				
		16-20 yıl	11				
		21 ve üzeri yıl	15				
		Toplam	385				
	Paylaşılan Vizyon	1-5 yıl	239	4-384	.902	.463	-
		6-10 yıl	76				
		11-15 yıl	44				
		16-20 yıl	11				
		21 ve üzeri yıl	15				
		Toplam	385				
	Sistem Düşüncesi	1-5 yıl	239	4-384	.759	.553	-
		6-10 yıl	76				
11-15 yıl		44					
16-20 yıl		11					
21 ve üzeri yıl		15					
Toplam		385					
Takım Halinde Öğrenme	1-5 yıl	239	4-384	.246	.912	-	
	6-10 yıl	76					
	11-15 yıl	44					
	16-20 yıl	11					
	21 ve üzeri yıl	15					
	Toplam	385					

Tablo 53'ten görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “kişisel ustalık” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .687, p>.05$].

Tablo 53'ten görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “zihni modeller” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .345, p>.05$].

Tablo 53'ten görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “paylaşılan vizyon” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir [$F(4-384)= .902, p>.05$].

Tablo 53'ten görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “sistem düşüncesi” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .759, p>.05$].

Tablo 53'ten görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin “takım halinde öğrenme” boyutuna ilişkin öğrenen örgüt algıları, okulda çalışma yılı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$F(4-384)= .246, p>.05$].

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bal'ın (2011) çalışmasında öğretmenin mevcut olarak bulunduğu okuldaki çalışma yılı değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak literatürde bu bulguların aksine bulgulara da rastlanmaktadır. Yıldız'ın (2011) çalışmasında “güçlendirilmiş çalışanlar”, “sistemler arası bağlantı” ve “destekleyici liderlik” boyutlarında ve Aydemir'in (2018) çalışmasında “paylaşılan vizyon” boyutunda fark olduğu tespit edilmiş olup bu bulgular mevcut olan çalışma bulguları ile çelişmektedir

Tablo 54' te öğretmenlerin mezuniyet alanı değişkenine göre ÖOA'den aldıkları puanların *T*- testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 54

Öğretmenlerin ÖOA Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre İncelenmesi

Ölçek	Faktör	Mezuniyet Alanı	N	\bar{X}	ss	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenen Örgüt	Kişisel Uсталık	Eğitim Fak.	326	3.93	.64	383	-1.610	.108
		Diğer	59	4.08	.68			
	Zihni Modeller	Eğitim Fak.	326	4.06	.65	383	-1.110	.267
		Diğer	59	4.16	.60			
	Paylaşılan Vizyon	Eğitim Fak.	326	4.11	.62	383	-.673	.544
		Diğer	59	4.17	.71			
	Sistem Düşüncesi	Eğitim Fak.	326	3.93	.60	383	-1.675	.095
		Diğer	59	4.07	.56			
Takım Halinde Öğrenme	Eğitim Fak.	326	4.30	.58	383	-1.218	.224	
	Diğer	59	4.40	.50				

Tablo 54'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin “kişisel ustalık” boyutuna yönelik görüşlerinin mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. [$t(383)= -1.610, p>.05$]. Öğretmenlerin “kişisel ustalık” boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle ($\bar{X}=4.08$) benzer görüş ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 54'e göre; öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "zihni modeller" boyutuna yönelik görüşlerinin mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(383) = -1.110, p > .05$]. Öğretmenlerin "zihni modeller" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.06$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle ($\bar{X}=4.16$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 54'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeğinin "paylaşılan vizyon" boyutuna yönelik görüşlerinin mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(383) = -.673, p > .05$]. Öğretmenlerin "paylaşılan vizyon" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4.11$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle ($\bar{X}=4.17$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 54'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "sistem düşüncesi" boyutuna yönelik görüşlerinin mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(383) = -1.675, p > .05$]. Öğretmenlerin sistem düşüncesi" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=3.93$) ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerle ($\bar{X}=4.07$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 54'ten izleneceği gibi öğretmenlerin öğrenen örgütün "takım halinde öğrenme" boyutuna yönelik görüşlerinin mezuniyet alanı açısından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t(383) = -1.218, p > .05$]. Öğretmenlerin "takım halinde öğrenme" boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalaması incelendiği zaman diğer fakültelerde öğrenim görmüş öğretmenlerin ($\bar{X}=4.30$) ve eğitim fakültesinde öğrenim görmüş öğretmenlerle ($\bar{X}=4.40$) yakın puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 55'de öğretmenlerin ÖOA'den çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre aldıkları puanların ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 55

ÖOA Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Faktör	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	Sd	F	p	Anlamlı fark
Öğrenen Örgüt	Kişisel Uсталık	10 ve daha az	57	3-384	.247	.863	-
		11-20	128				
		21-30	57				
		30 ve üzeri	114				
		Toplam	356				
	Zihni Modeller	10 ve daha az	57	3-384	.432	.730	-
		11-20	128				
		21-30	57				
		30 ve üzeri	114				
		Toplam	356				
	Paylaşılan Vizyon	10 ve daha az	57	3-384	.717	.542	-
		11-20	128				
		21-30	57				
		30 ve üzeri	114				
		Toplam	356				
	Sistem Düşüncesi	10 ve daha az	57	3-384	.396	.756	-
		11-20	128				
		21-30	57				
		30 ve üzeri	114				
		Toplam	356				
Takım Halinde Öğrenme	10 ve daha az	221	3-384	.446	.721	-	
	11-20	223					
	21-30	105					
	30 ve üzeri	76					
	Toplam	625					

Tablo 55'ten izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgütün "kişisel ustalık" boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-384) = .790, p > .05$].

Tablo 55'ten izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgütün "zihni modeller" boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-384) = .480, p > .05$].

Tablo 55'ten izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgütün "paylaşılan vizyon" boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-384) = .648, p > .05$].

Tablo 55'ten izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgütün "sistem düşüncesi" boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-384) = .654, p > .05$].

Tablo 55'ten izleneceği gibi sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgütün "takım halinde öğrenme" boyutuna yönelik görüşlerinin öğretmen sayısı değişkeni bakımından farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F(3-384) = .306, p > .05$].

Literatür incelemelerinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları araştırılmış olan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bal (2011) ve Karadurmuş'a (2012) ait çalışmalarda da benzer bulguları görmek mümkündür.

Öğrenen örgüt oluşmasına yönelik nitel bulgular. Araştırma soruları kapsamında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu sürdürülebilir liderlerin okullarında öğrenen örgüt oluşturmalarına yönelik yürüttükleri faaliyetleri belirlemeye yöneliktir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en yüksek puanı almış olan 10 okul müdürü ve sürdürülebilir liderlik ölçeğinden en düşük puanı almış olan 10 okul müdürünün okullarında gerçekleştirdikleri faaliyetleri belirleyerek yüksek puan almış olan okul müdürlerinin düşük puan almış müdürlerden farklı olarak neler yaptığını ortaya çıkarmak amacıyla her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: "Sürdürülebilir liderliğiniz kapsamında okulunuzu öğrenen örgüt oluşturma adına yürüttüğünüz faaliyetler nelerdir?" Nitel araştırmada nicel araştırma kapsamında Türkoğlu ve Güçlü (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Öğrenen Organizasyonlar Anketi" kullanılarak "kişisel hakimiyet", "zihni modeller", "paylaşılan vizyon", "sistem düşüncesi" ve "takım halinde öğrenme" olarak belirlendiği boyutlar betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan alıntılanarak bulgular desteklenmiştir.

Okul müdürlerinin kişisel hâkimiyet boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Kişisel hâkimiyet boyutuna yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56

Kişisel Hâkimiyet Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Kişisel Hâkimiyet	Toplantılar yapma	SM19, SM20	2	SM1, SM8, SM10	3
	Bireysel ihtiyaç ve istekleri dikkate alma	SM17	1		
	Yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenin programını ayarlama			SM1	1
	Uzmanlıklardan yararlanma	SM14	1	SM1	1
	Eğitim ile ilgili seminer, toplantı, hatta televizyon programlarını bile duyururum			SM1	1
	Farklı yöntem teknikler üzerine tartışmalar			SM8	1
	Öğretmenler odasına kitaplık			SM1	1

Tablo 56 incelendiğinde “kişisel hâkimiyet” temasına yönelik ifadelerde “toplantılar yapma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM8,SM10; 3 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM8, Erkek, Yaş:48, \bar{X} =3.84) şöyle görüş belirtmiştir:

Neredeyse her 15 günde bir öğretmenlerle toplantı yapıp, “Yeni ne yaptık? Yenilikler bize ne getirdi? Devam edelim mi?” gibi sorular üzerine konuşuruz. Öğretmenlerin sınıf içinde uyguladığı farklı yöntemler varsa bunların üzerine de konuşup başarıyı sağlayıp sağlamadığını tartışırız. Bunun üzerine öğretmenlerin yaptığı beyin fırtınaları neticesinde kararlar alırız. “Kalıcı başarıya nasıl erişiriz? Kimin yöntemleri en işe yarayan yöntem?” diye tartışırız.

Okul müdürlerinin zihni modeller boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Zihni modeller boyutuna yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57

Zihni Modeller Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Zihni modeller	Yapılanların eleştirel gözle değerlendirilebilmesine imkan tanıma			SM1, SM5, SM9	3
	Sorunlara anında müdahale.			SM3, SM10, SM5	3
	Yeniliklere ve değişime her zaman açık olup, her fikrin üzerinde tartışma			SM1, SM3, SM4, SM5, SM10	5
	Değerler üzerine tartışma			SM3	1

Tablo 57 incelendiğinde “zihni modeller” temasına yönelik ifadelerde “Yeniliklere ve değişime her zaman açık olup, her fikrin üzerinde tartışma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM3,SM4,SM5,SM10; 5 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM4, Erkek, Yaş:40, \bar{X} =3.96) şöyle görüş belirtmiştir:

Yeni ve farklı fikirleri de hem öğrencinin hem de öğretmenin yararına ise mutlaka uygulamaya koymaya çalışırım, mevzuatın elverdiği ölçüde. Zıt fikirler de önemlidir benim için, iyice sorarım nedenini belki ilk anda başka fikir mantıklıken sonra başka söylenenler mantıklı gelebilir.

Okul müdürlerinin paylaşılan vizyon boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Paylaşılan vizyon boyutuna yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58

Paylaşılan Vizyon Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Paylaşılan vizyon	Planlarda öğretmen görüşlerini dikkate alma			SM1, SM2, SM3, SM7,	4
	Fikir alış verişinde bulunma	SM15, SM17	2	SM1, SM2, SM3, SM7, SM10	4
	Bütün öğretmenlerin her sürece aktif katılımı			SM1, SM2, SM5, SM6, SM7, SM8,	6
	Birlikte karar verme	SM17, SM19, SM20	3	SM1, SM2, SM6, SM7, SM8	5

Tablo 58 incelendiğinde “paylaşılan vizyon” temasına yönelik ifadelerde “fikir alış verişinde bulunma” hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin hem de düşük puan ortalamasına sahip müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM7,SM10,SM15,SM17; 7 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM2,Erkek, Yaş:45, \bar{X} =4.03) şöyle görüş belirtmiştir:

Okulda her türlü aklınıza gelebilecek durumlar için herkesin fikrini almaya gayret gösteririm. Eğitim-öğretim, işleri olsun, fiziki mekanla ilgili değişiklik olsun, öğrenci disiplin konuları ile ilgili olsun.

Başka bir katılımcının (SM6, Erkek, Yaş: 60, \bar{X} =3.95). ise görüşü şu şekildedir:

...öğretmenlerin farklı uygulamaları varsa sınıf içinde ya da velilerle iletişimde ya da başarı getirmiş, herhangi bir şey, da Ayşe Hanım, Fatma Hanım böyle düşünüyor böyle yapmış buna benzer projeleriniz varsa birlikte paylaşalım yürütelim derim.

Ancak Tablo 58'de “bütün öğretmenlerin her sürece aktif katılımı” yalnızca sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin göstermiş oldukları bir davranıştır. Katılımcılardan biri (SM8, Erkek, Yaş:48, \bar{X} =3.84) şöyle görüş belirtmiştir:

Bizim okulumuzda bütün öğretmenler ortak ve işbirliği içinde çalışırlar. Okulda 23 Nisan programı mı düzenlenecek, herkes elini taşın altına koyar yapabileceği ölçüde destek verir. Kermes mi yapılacak herkes destek olur.

Yine farklı görüşler ile ilgili olarak bir katılımcı (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10) şöyle demiştir:

Daha önce de bahsetmiştim kitap tartışma grubu kurduk. Bu gruba da herkes davetlidir. Ayrım yapmadan farklı fikirleri dikkate alırım hep.

Okul müdürlerinin sistem düşüncesi boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Sistem düşüncesi boyutuna yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59

Sistem Düşüncesi Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Sistem Düşüncesi	Başarıya dönük hedefler oluşturma.			SM2, SM6, SM7, SM10	4
	Geçici çözümler değil uzun vadeli çözümler üretme.			SM6, SM7	2
	İletişim kanallarını sürekli açık bir şekilde kullanma.			SM1, SM2, SM5, SM8, SM9, SM10	6
	Aktif öğrenme ortamları oluşturma.			SM1, SM6, SM5	3

Tablo 59 incelendiğinde “sistem düşüncesi” temasına yönelik ifadelerde “İletişim kanallarını sürekli açık bir şekilde kullanma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM5,SM8,SM9,SM10; 6 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM9, Erkek, Yaş:46, \bar{X} =3.82) şöyle görüş belirtmiştir:

Kapım öğretmene, öğrenciye, veliye her zaman açıktır. Ne sorunları olursa olsun her zaman dinlemeye hazırım. Cep telefonumu istedikleri zaman ararlar. Okula, öğrenciye dair her an ulaşabilirler bana.

Diğer bir katılımcının (SM8, Erkek, Yaş:48, \bar{X} =3.84) bu konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

Her öğretmen bizim için çok değerlidir. Sözleri, görüşleri dikkate alınır. Özel hayatında varsa bir sorunu onları dahi dinlemeye hazır olduğumu söylerim kendilerine. Anlatmak isterlerse dinlerim çözüm bulmaya çalışırım. Anlatmak istemezlerse moral ve motivasyon için bir şeyler söylerim.

Okul müdürlerinin takım halinde öğrenme boyutuna yönelik görüşleri ile ilgili nitel bulgular. Takım halinde öğrenme boyutuna yönelik okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar Tablo 60’ta sunulmuştur.

Tablo 60

Takım Halinde Öğrenme Boyutuna Yönelik Yürütülen Faaliyetler

Tema	İfadeler	Düşük	Frekans	Yüksek	Frekans
Takım Halinde Öğrenme	Ekipler oluşturma	SM13	1	SM1, SM2, SM3, SM5, SM8, SM10	5
	Kitap tartışma grubu			SM1	1
	Sosyal aktiviteler	SM15, SM16, SM18	3	SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7, SM8, SM9, SM10	10
	Okuma saatleri düzenleme	SM15, SM16, SM18	3	SM2, SM3, SM6	3
	Okul-veli-aile işbirliği	SM13, SM14, SM16	3	SM1, SM2, SM5, SM8, SM10	5

Tablo 60 incelendiğinde “takım halinde öğrenme” temasına yönelik ifadelerde “toplantılar yapma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM8,SM10; 3 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM1, Erkek, Yaş:42, \bar{X} =4.10) şöyle görüş belirtmiştir:

Ancak Tablo 60'ta “sosyal aktiviteler” hem sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM4,SM5,SM6,SM7,SM8,SM9,SM10; 10 katılımcı) hem de düşük puan almış müdürlerin (SM15,SM16,SM18; 3 katılımcı) göstermiş oldukları bir davranıştır. Ancak yüksek puan almış müdürlerin tamamı bu görüşe katılmışlardır. Katılımcılardan biri (SM7, Erkek, Yaş:55, \bar{X} =3.90) şöyle görüş belirtmiştir:

Okulda çalıştığım her yıl mutlaka hem velilerle öğretmen ve öğrencileri kaynaştırmak hem de öğrencilerin bir aktiviteye katılmasını sağlamak adına ya pilav günü, ya kermes ya da aşure günü gibi etkinlikler yaparız. Çok yararlı olur bu tür etkinlikler.

Tablo 60 incelendiğinde “takım halinde öğrenme” temasına yönelik ifadelerde “ekipler oluşturma” sürdürülebilir liderlik ölçeğinden yüksek puan almış müdürlerin (SM1,SM2,SM3,SM5,SM8,SM10; 6 katılımcı) gösterdiği bir davranıştır. Nitekim katılımcılardan biri (SM5, Erkek, Yaş:61, \bar{X} =3.96) şöyle görüş belirtmiştir:

Okulda her sınıfın zümresi var. Bu zümreler kendi aralarında iş birliği içinde çalışırlar, diğer zümreler ile de iş birliği içindedirler.

Diğer bir katılımcının (SM9, Erkek, Yaş: 46, \bar{X} =3.82) ise görüşü şu şekildedir:

Geçen yıl bir proje yaptık. Orada proje ekibimiz çok sağlam çalıştı. Hatta dedim ya Yozgat'ta böyle bir kurum mu var diye çok şaşırdılar.

Sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve yorum. Yozgat ili ve ilçelerinde resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderlik algıları ile öğrenen örgüt arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanarak, Tablo 61'de sonuçlar ifade edilmiştir.

Tablo 61

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Sürdürülebilir Liderlik Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	1								
2 Stratejik Dağıtım	.288**	1							
3 Derin Öğrenme	.059	.141**	1						
4 Çevresel Sosyal Sorumluluk	.499**	.370**	.152**	1					
5 Kişisel Hakimiyet	.293**	.373**	.168**	.286**	1				
6 Zihni Modeller	.270**	.464**	.185**	.239**	.661**	1			
7 Paylaşılan Vizyon	.307**	.449**	.077	.312**	.583**	.735**	1		
8 Sistem Düşüncesi	.307**	.415**	.091**	.277**	.605**	.669**	.745**	1	
9 Takım Halinde Öğrenme	.207**	.092*	.056	.196**	.325**	.324**	.409**	.450**	1

*p <.05. ** p <.01

Tablo 61'den görüldüğü üzere OSLÖ'nin “insan kaynağının geliştirilmesi ” boyutu ile ÖOA'nin “kişisel hakimiyet” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.29, p<.01$), “zihni modeller” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.27, p<.01$), “paylaşılan vizyon” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.30, p<.01$), “sistem düşüncesi” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.30, p<.01$), “takım halinde öğrenme” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.20, p<.01$) olduğu gözlenmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinden insan kaynağının geliştirilmesi için yaptıkları faaliyetler okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik eder.

Tablo 61'den görüldüğü üzere OSLÖ'nin “stratejik dağıtım” boyutu ile ÖOA'nin “kişisel hakimiyet” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.37, p<.01$), “zihni modeller” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.46, p<.01$), “paylaşılan vizyon” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.44, p<.01$), “sistem düşüncesi” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.41, p<.01$), “takım halinde öğrenme” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.09, p<.05$) olduğu gözlenmektedir.

Tablo 61'den görüldüğü üzere OSLÖ'nin “derin öğrenme” boyutu ile ÖOA'nin “kişisel hakimiyet” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.16, p<.01$), “zihni modeller” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.18, p<.01$), “paylaşılan vizyon” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.07, p<.01$), “sistem düşüncesi” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.09, p<.01$) olduğu gözlenmektedir. OSLÖ'nin “derin öğrenme” boyutu ile ÖOA'nin “takım halinde öğrenme” boyutu arasında bir ilişki gözlenmemektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinden derin öğrenme için yaptıkları faaliyetler okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik eder.

Tablo 61'den görüldüğü üzere OSLÖ'nin “çevresel-sosyal sorumluluk” boyutu ile ÖOA'nin “kişisel hakimiyet” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.28, p<.01$), “zihni modeller” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.23, p<.01$), “paylaşılan vizyon” boyutu arasında pozitif yönlü, orta ve anlamlı bir ilişki ($r=.31, p<.01$), “sistem düşüncesi” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.27, p<.01$), “takım halinde öğrenme” boyutu arasında pozitif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki ($r=.19, p<.01$) olduğu

gözlenmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinden çevresel- sosyal sorumluluk için yaptıkları faaliyetler okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik eder.

Yapılan literatür incelemesinde okulların öğrenen örgüt olmaları ve liderlik arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalarda Akan ve Sezer'in (2014) çalışmasında dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bilir (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin kurumlarına yönelik algılarında, yapısal liderlik, insan kaynakları liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik boyutlarının ilişkili olduğunu bulmuştur. Oluremi (2008) yaptığı çalışmada okul müdürünün liderlik stili ile okulun öğrenme kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve okul müdürünün dönüştürücü bir liderlik stiline sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Sürdürülebilir Liderlik Algılarının Öğrenen Örgüt Düzeylerini Yordaması

Yozgat ili ve ilçelerinde resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik algılarının okulların öğrenen örgüt düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenen araştırma kapsamında, bu alt probleme yanıt bulabilmek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Tablo 62'de analize ait sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 62

Sürdürülebilir Liderlik Boyutlarının Öğrenen Örgüt Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken =Öğrenen Örgüt	B	Std. Hata	β	t	p
İnsan Kaynağının Geliştirilmesi	.131	.035	.194	3.772	.000*
Stratejik Dağıtım	.213	.030	.344	7.129	.000*
Derin Öğrenme	.051	.040	.057	1.261	.208
Çevresel Sosyal Sorumluluk	.080	.045	.094	1.771	.077

$R=.507$; $R^2=.257$; $F=32.887$; $p=.000$

Tablo 62'den görüldüğü gibi sürdürülebilir liderlik boyutları ile öğrenen örgüt arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($R=.507$; $R^2=.257$; $p<.05$). Bu bulgulara göre, öğrenen örgütün % 26'sı sürdürülebilir liderlik boyutları tarafından açıklanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) sürdürülebilir

liderliğe ait “insan kaynağının geliştirilmesi” ($t=3.772, p<.05$) ve “stratejik dağıtım” ($t=7.129, p<.05$) boyutları öğrenen örgütün anlamlı yordayıcılarıdır. Buna karşın “derin öğrenme” ($t=1.261, p>.05$) ve “çevresel sosyal sorumluluk” ($t=1.771, p>.05$) boyutları ise öğrenen örgütün anlamlı yordayıcısı değildir. Diğer bir ifadeyle, sürdürülebilir liderliğin “derin öğrenme” ve “çevresel sosyal sorumluluk boyutlarının öğrenen örgüt üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Liderliğin ve okulların öğrenen örgüt olmalarını etkiledikleri araştırmalar incelendiğinde Bilir (2014) çalışmasında okul müdürlerinin göstermiş oldukları tüm liderlik stillerinin okulların öğrenen örgüt olmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz (2008) dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilerek, tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sürdürülebilir Liderliğe Ait Sonuçlar

Araştırmada, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışı sergileme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.

Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmen sayısının düşük olduğu okulların müdürleri, öğretmen sayısının fazla olduğu okul müdürlerine kıyasla insan kaynağının gelişimine çok daha fazla önem vermekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, sürdürülebilir liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin insan kaynağının geliştirilmesine öncelik verdikleri; bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenlerin bilimsel faaliyetlere katılımını destekledikleri, bilimsel faaliyetlere yönlendirdikleri, hizmet içi eğitime yönlendirdikleri, farklı yöntem,-teknik uygulamalarını destekledikleri, rehberlik hizmetleri sağladıkları, okullarına uzmanları davet ettikleri ve öğretmenleri her an dinledikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, sürdürülebilir liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin stratejik dağıtım önem verdikleri; bu kapsamda geçmiş değerlendirildikleri, kendi deneyimlerini öğretmenlerle paylaştıkları, okul kültürü oluşturmaya çalıştıkları, yetkilerini dağıttıkları ve bütünleştirici bir davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik davranışını sergileyen ve sergilemeyen okul müdürlerinin karara katılım sağladıkları, farklı düşüncelere karşı açık davranıp- demokratik ortam oluşturdukları, işbirliği içinde çalışmaya teşvik ettikleri ve okullarında güçlü bir iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucunda, sürdürülebilir liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin okullarında derin öğrenmenin gerçekleşmesini önemsedikleri ve bu kapsamda okulların fiziki ortam düzenlemelerini önemsedikleri, başarıyı sağlamak ve kalıcı hale getirmek için hedef belirledikleri ve başarılı okulların müdürleri ile fikir alışverişi yaptıkları, okullarının materyal ihtiyacını gidermek için farklı yollar denedikleri belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sürdürülebilir liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin çevreye ve sosyal sorumluluk faaliyetlerine karşı duyarlı oldukları; bu kapsamda çevreyi korumak adına önlemler aldıkları, çalışanlarını okul dışında da destekledikleri ve ekonomik durumu zayıf olan öğrencileri desteklemek için farklı yollar aradıkları belirlenmiştir. Sürdürülebilir liderlik davranışını hem sergileyen ve hem de sergilemeyen okul müdürlerinin okulda bir takım toplu etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini destekleyen faktörler kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak ele alınmıştır. Sürdürülebilir liderlerin; çok okuyan, gündemi takip eden, kendini yenileyen ve geliştiren, iyi bir dinleyici olan, empati kuran, insana değer veren, iletişim becerileri yüksek olan kişisel özelliklere sahip bireyler olduğu belirlenmiştir.

Sürdürülebilir liderlik davranışının sergilendiği okullarda iyi bir ekip (yönetim), geçmişe ait başarı, yüksek başarı beklentisi, güçlü bir kurum kültürünün var olduğu belirlenmiştir.

Sürdürülebilir liderlik için veli desteğinin önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında okul müdürlerinin sürdürülebilir liderliklerini engelleyen faktörler kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak ele alınmıştır. Sürdürülebilir liderliği engelleyen özelliklerin daha çok bireylerin duygusal özelliklerinden kaynaklandığı; bu kapsamda sabırsız oldukları, ani tepki verdikleri, duygusal davrandıkları belirlenmiştir.

Sürdürülebilir liderlerin okullarında karşılaştıkları engeller gruplar arası çatışma, değişime direnç gösterme olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda sürdürülebilir liderler okullarının bütçelerinin olmamasını da bir engel olarak görmektedirler.

Sürdürülebilir liderliği engelleyen çevresel faktörler fiziki çevre, veli, bürokrasi ve dış paydaş ilişkileri olarak alt temalara ayrılmıştır. Okulun fiziki imkânın yetersiz olması sürdürülebilir liderler için bir engel olarak görülmektedir. Veli profilinin sürdürülebilir liderlik için bir engel olduğu da araştırma sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Sürdürülebilir liderlik için diğer bir engel de BİMER- CİMER şikâyetleri olarak belirlenmiştir. Okulların dış paydaşları olan sendika gibi örgütlerin okulun iç işlerine karışmaları da sürdürülebilir liderliği engelleyen bir faktör olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda, sürdürülebilir liderlikte engelleri aşma yolları, işbirliği, sorumluluk, problem çözme, kişisel beceri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sürdürülebilir liderler engelleri aşmak için; sosyal etkinliklerle öğretmenleri hep bir arada tutmakta, paydaşlara danışmakta, sorunun kaynağına inerek kaynağından çözmeye çalışmakta, her sorunu muhatabı ile çözmekte, öğretmenlere maddi ve manevi destek olup ve öğretmenlerin mutluluğunu önemsemekte, herkese iyi niyetli yaklaşmakta, inisiyatif almakta, olaylara tarafsız gözle bakmakta, işin peşini bırakmadan çalışmakta ve kararları tekrar akıl süzgecinden geçirmekte oldukları belirlenmiştir.

Öğrenen Örgüte Ait Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler görev yaptıkları okulları öğrenen bir örgüt olarak görme eğilimindedirler.

Okulların öğrenen örgüt olduğuna dair öğretmen görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okullarını öğrenen bir örgüt olarak oluşturmak için toplantılar yaptıkları, yeniliklere ve değişime her zaman açık olup, her fikrin üzerinde tartışma ortamı oluşturdukları, fikir alışverişinde buldukları, iletişim kanallarını sürekli açık bir şekilde kullandıkları, sosyal aktivitelerle öğretmen ve okulun diğer paydaşlarını bir araya getirdikleri ve ekipler oluşturdukları belirlenmiştir.

Araştırmada okullarda insan kaynağının geliştirilmesi ile ilgili faaliyetlerin öğrenen örgütü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik özelliklerinden insan kaynağının geliştirilmesi için yaptıkları faaliyetlerin okullarının öğrenen örgüt olmalarını teşvik ettiği belirlenmiştir.

Sürdürülebilir liderlikte müdürlerin stratejik dağıtım uygulamalarının öğrenen örgüt üzerinde etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sürdürülebilir liderliğin derin öğrenmenin öğrenen örgüt üzerinde bir etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin çevresel-sosyal sorumluluk davranışları göstermesinin okulların öğrenen örgüt olmaları üzerinde bir etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler. Araştırma sonucu ulaşılan bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, daha sonra yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Bu araştırma Yozgat ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Diğer illerde görev yapan öğretmenlerin de sürdürülebilir liderlik ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın nicel verilerinin toplanması sadece kamuya bağlı ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Özel okullarda ya da kamuya bağlı diğer kademelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Literatürde sürdürülebilir liderlik ile ilgili eğitim örgütlerine yönelik yapılan çalışmalar çok az sayıdadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde sürdürülebilir liderlik algıları farklı kavramlar birlikte ele alınarak incelenebilir. Söz konusu kavramlar arasındaki ilişkiler ve aynı zamanda bu kavramların etki gücü incelenebilir.

Araştırmanın nitel verileri ilkokul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar diğer kademelerdeki okul müdürlerinin görüşlerine göre sürdürülebilir liderliği destekleyen, engelleyen faktörleri ve engellerle başa çıkma yollarını belirlemek için çalışmalar yapabilir.

Okul müdürlerinin davranışlarına göre sürdürülebilir liderliğin boyutları arasında en çok “derin öğrenme” boyutunun gerçekleştiği görülmektedir. Ancak derin öğrenme boyutu ile öğrenen örgüt boyutları arasında bir ilişki bu çalışmada saptanmamıştır. Yeni çalışmalar yapılarak bu iki özelliğin ilişkisi tekrar incelenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre sürdürülebilir liderliğin boyutları arasında en düşük ortalamaya “insan kaynağının geliştirilmesi” boyutu sahiptir. Araştırmacılar okullarda insan kaynağının geliştirilmesi için öğretmenlerin ne gibi beklentileri olduğunu belirlemek için çalışmalar yapabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada sürdürülebilir liderliğin öğrenen örgütü etkilediği sonucuna dayalı olarak başka örneklemeler üzerinde yapılacak yeni çalışmalar ile mevcut araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada sürdürülebilir liderliğe ait “insan kaynağının geliştirilmesi” ve “stratejik dağıtım” boyutlarının öğrenen örgüt üzerinde etkisinin bulunduğu sonucuna bağlı olarak diğer eğitim kademelerinde ve farklı örneklemeler üzerinde çalışma tekrarlanarak sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışmada sürdürülebilir liderliğe ait “derin öğrenme” ve “çevresel sosyal sorumluluk” boyutlarının öğrenen örgüt üzerinde bir etkisi bulunmadığı sonucunun nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler. Araştırma sonucunda elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Yapılan çalışmada sürdürülebilir liderlik davranışlarının en düşük düzeyde olduğu boyut insan kaynağının geliştirilmesi olarak saptandığından, okul müdürleri, okullarda insan kaynağının geliştirilmesi için öğretmenleri seminerlere, hizmet içi eğitimlere yönlendirmeli, ayrıca öğretmenleri alan uzmanları ile bir araya getirecek toplantılar düzenlemelidir.

Okul müdürleri okullarında başarıyı sürdürülebilir hale getirmek için öğretmenlerin paylaşımcı ve demokratik ortamlarda görüşlerini ifade edebildikleri ortamlar oluşturmalarıdır.

Okul müdürleri sürdürülebilir liderlik davranışlarını geliştirebilmek için kendilerini yenileyecek ve geliştirecek eğitimlere kendileri de katılmalıdır.

Öğretmen niteliğinin artırılmasına yönelik teşvikler uygulanabilir. Öğretmenler lisansüstü eğitim almaları, bilimsel toplantılara katılmaları konusunda desteklenebilir. Öğretmen niteliğinin artırılması yoluyla okul etkinliği sağlanabilir.

Bu çalışmanın bulgularının, sürdürülebilir liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmüştür. Okul müdürleri sürdürülebilir liderlik davranışları gösterdiklerinde, okullarının öğrenen bir örgüt

olabileceği tavsiyesinde bulunulmuştur. Okul müdürleri okulun başarisını arttırabilmek için sürdürülebilir liderliği ve oğrenen oğgt nemsemelidirler. Sürdürülebilir liderlik davranışlarını göstererek okullarını oğrenen bir oğgt olarak dönüştürmeye alışmaladırlar.

Kaynaklar

- Açıklan, A. (2004). Eğitimde insan kaynağının yönetimi. Y. Özden içinde, *Eğitim ve okul yöneticiliği* (s. 41-58). Ankara: Pegem.
- Adair, J. (2005). *Etkili değişim*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Agasisti, T., Bowers, A. J., & Soncin, M. (2018). School principals' leadership types and student achievement in the Italian context. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 860-886.
- Ahern, K. (1999). Ten tips for reflexive bracketing. *Qualitative Health Research*, 9(3), 407- 411.
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stressamong secondary school teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*,21(4), 319-329.
- Ahmad, A. R., & Marinah, A. (2013). Learning organization and organizational commitment in primary school. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 60(3), 55-59.
- Akan, D. & Sezer, Ş.(2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 126-151.
- Akbaba, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 451-469.
- Akçadağ, T. (2018). *İyi öğretmen, doğru okul*. Ankara: Anı.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 576-592.
- Alipour, F. & Karimi, R. (2011). Mediation role of innovation and knowledge transfer in the relationship between learning organization and organizational performance. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 144-147.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al-Zawahreh. A., Khasawneh. S. & Al-Jaradat. M. (2019). Green management practices in higher education: the status of sustainable leadership. *Tertiary Education and Management*, 25(1), 53-63.
- Appelbaum. S. H.. & Goransson. L. (1997). Transformational and adaptive learning within the learning organization: A framework for research and application. *The Learning Organization*, 4(3), 115-128.
- Arıkan, S. (1995). İşletmelerde sosyal sorumluluk ve iş ahlakı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13,171-179.
- Arygris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massacuthes: Addison Wesley Longman Publishing Company.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Avery, G.C. & Bergsteiner, H. (2011). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy and Leadership*, 39(3), 5-15.

- Avolio, J. B. & Bass, B. M. (2002). *Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul: Okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 15(58), 165-190.

- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. California: SAGE.
- Bass, B. M. (1997) Personal selling and transactional/ transformational leadership. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, 17(3), 19-28
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 51-65.
- Bennett, N., & Anderson, L. (2003). *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. London: SAGE.
- Biçer, G. & Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve yetkinliklerin işletmeler açısından önemi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi Temmuz*, 1(2), 13-20.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını arttırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Bilir, B. & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Bivin- Smith, D. M. (1996). Connectedness A path to the learning organization. *Adult Learning*, 7(4), 21-25.
- Boal, K. B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104.
- Bozkurt, A. (2003). *Öğrenen örgütler*. C. Elma, & K. Demir içinde, *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar* (s. 43-61). Ankara: Pegem.
- Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. İstanbul: Rota.
- Bryman, A. (1986). *Leadership and organizations*. London: Routledge.
- Bui, H. & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.
- Burgoyne, J., Pedlar, M. and Boydell, T. (1994). *Towards the learning company: concepts and practices*. London: McGraw Hill.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London: Sage
- Buzan, T., Dottino, T. & Israel, R. (1999). *The brainsmart leader*. Burlington: Gower.

- Büyüköztürk. Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk. Ş., Çakmak. E., Akgün. Ö., Karadeniz. Ş. & Demirel. F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caldwell, R. (2012) . Leadership and learning: a critical reexamination of senge's learning organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25(1),39–55.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Kılınç A. Ç. (2018). An evaluation of school principals' instructional leadership behaviours from the perspective of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 579-622.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir içinde, *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. (s. 131-177). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2018). *Eğitimin pin kodu*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132-156.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012a). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Chang, S. & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14(2), 155-185.
- Cipriani, R. (1987). The sociology of legitimation: An introduction. *Current Sociology*, 5(2), 1-13.
- Clark-Plano, V.L. & Ivankova, N.V. (2018). *Karma yöntemler araştırması, alana yönelik bir kılavuz*. (Çev. Ed. Ömay Çokluk Bökeoğlu). Ankara: Nobel.
- Clarke, S. & Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change*, 10(277),277-293.
- Cohen,C., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral,T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record* 111(1), 180-213.

- Collinson, V., & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Confessore, S. J., & Kops, W. J. (1998). Self-directed learning and the learning organization: Examining the connection between the individual and the learning environment. *Human Resource Development*, 9(4), 365-375.
- Conger, J. A., Caniungo, R. N., Menon, S. T., & Marthur, P. (1997). Measuring charisma: Dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership. *Canadian Journal of Administrative Journals*, 14(3), 290-302.
- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: the teachers' perspective. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1-17.
- Coppieters, P. (2005). Turning school into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.
- Cosby, D. M. (2014). Sustainability program leadership for human resource development professionals: A competency model. *Journal of organizational Culture, Communications and Conflict*, 18(2), 79-8.
- Coşkun, P. B. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Creswell, J. W. & Clark-Plano, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı.
- Crew, D. (2010). Strategies for implementing sustainability: Five leadership challenges. S.A.M. *Advanced Management Journal*, 75(2), 15-21.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-107
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 115-130.

- Çatır, O. (2009). *Modern Lider tipleri ve örgütsel bağlılık üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çayak, S. & Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1561-1582.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 56-61.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrell uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davies, B. (2006). *Leading the strategically focussed school: Success and sustainability*. London: Paul Chapman.
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *British Educational Leadership, Management and Administration Society*, 21(3), 4-9.
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. London: Sage.
- Dean, F., & Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 431-449.
- Degenhardt, L., & Duignan, P. (2010). *Dancing on a shifting carpet: Reinventing traditional schooling for the 21st century*. Camberwell, VIC: ACER Press
- Demirtaş, H. (2001). Eğitimdeki değişimin öğretmen ve teknoloji boyutu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 2(14), 1-3.
- DeVellis, R. F. (2003). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. Ed. Tarık Totan) Ankara: Nobel.
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively*. Hampshire: Gover Pub.
- Drew, S. A., & Smith, P. A. (1995). The learning organization: change proofing and strategy. *The Learning Organization*, 2(1), 4-14.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

- Duignan, P. & Cannon, H. (2011). *The power of many building sustainable collective leadership in schools*. Australia: Acer Press.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kirehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286
- Duncan, R., & Weiss, A. (1979). Organizational learning implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior*, 1, 75-123.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Elias, N. (2002). *Uygarlık süreci, toplumun değişimleri ve bir uygarlaşma teorisi için taslak*. İstanbul: İletişim
- Enomoto, E. K. (1994). The meaning of truancy: Organizational culture as multicultures. *The Urban Review*, 26(3), 187-207.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Erçetin, Ş. Ş., Bisaso, M. S., & Saeed, F. (2013). Crisis, understanding chaos and complexity in education system through conceptualization of fractal properties. Ş. Ş. Erçetin içinde, *Chaos and complexity Theory in World Politics* (s. 147-161). New York: Springer.
- Erdem, A. R. (2016). Öğrenci hizmetlerinin yönetimi. R. Sarpkaya içinde, *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 256-296). Ankara: Anı.
- Erdem, M. & Uçar, H.İ. (2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler: Dumlupınar üniversitesi Kütahya meslek yüksekokulu örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.
- Ersoy, A. (2018). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 51-110). Ankara: Anı.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). *Exploring educational administration*. Bingley: Emerald.
- Ferdig, M. A. (2007). Sustainability leadership: Co-creating a sustainable future. *Journal of Change Management*, 7(1), 25-35.
- Ferdig, M. A. & Ludema, D. C. (2005). Transformative interactions: qualities of conversation that heighten the vitality of self-organizing change. *Organizational Change and Development*, 15, 171–207.
- Fındıkçı, İ. (2004). Öğreten okuldan öğrenen okula: *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Fleishman, E. A., & Harris, E. F. (1962). Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Personnel Psychology*, 15(2), 43–56.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.
- Galpin, T., & Whittington, L. J. (2012). Sustainability leadership: From strategy. *Journal of Business Strategy*, 33(4), 40-48.
- Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review, 71(4), 78–91.
- Gearing, R. (2004). Bracketing in research: A typology. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1429-1452.
- Gerard, L., McMillan, J. & D'Annunzio-Green, N. (2017). Conceptualising sustainable leadership. *Industrial and Commercial Training*, 49(3), 116-126.
- Gibb, C. A. (1954). Handbook of social psychology. S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey içinde, *Handbook of Social Psychology* (s. 887-917). Cambridge: Ma Addison-Wesley.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. İstanbul: Beyaz.

- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria: VA: ASCD.
- Goolamally, N. & Ahmad, J. (2014). Attributes of school leaders towards achieving sustainable leadership: *A factor analysis*. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122-133.
- Greenfield, W. D. (1991). Rationale and methods to articulate ethics and administrator training. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-33.
- Greenfield, W. D. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Gummerson, W. M. (2015). Augmenting sustainable leadership practices with complexity theory. *Literacy Information and Computer Education Journal* 6(1),1807-1815.
- Gurr D., Drysdale L., Ylimaki R. & Jacobson S.L. (2011). Preparation for sustainable leadership. In: Moos L., Johansson O., Day C. (eds) *How school principals sustain success over time*. Studies in Educational Leadership, Dordrecht: Springer.
- Güçlü, N. & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-160.
- Güner, A. (2018). *Yaşam boyu öğrenme merkezlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güzelgörür, F. (2017). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilkokul ve ortaokulların öğrenen örgüt özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Haan, T., Jansen, P. & Ligthart, P. (2015). *Sustainable leadership: Talent requirements for sustainable enterprises*. Russell Reynolds Associates. <https://www.russellreynolds.com/insights/thought-leadership/sustainable->

[leadership-talent-requirements-for-sustainable-enterprises](#).(02.01.2020 tarihinde erişilmiştir).

- Hair, J. F., Black, W.C, Babin, B.J, & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. London: Pearson.
- Hardie, R. (2015). Succession planning for sustainable leadership for the school principalship. *Antistasis*, 5(1), 7-10.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership succession. *Education Forum*, 69(2), 163-173.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003a). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7), 8-13.
- Harter, S. (2002). Authenticity. C. R. Snyder, & S. Lopez içinde, *Handbook of positive psychology* (s. 382-394). Oxford: Oxford University.
- Hater, J. J., & Barnard, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.
- Heck, R.H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1997). Exploring the principal's contribution to school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 1-35.
- Hesapçioğlu, M., & DüNDAR, S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Akademi.
- Hester, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and

- teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 231-317.
- Hollmann, S. (2012). *Sustainable leadership: Modellentwicklung.empirische Überprüfung und Gestaltungshinweise*. Deutschland: Springer.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and development*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W. K. & Miskel. C. G. (2010). *Eğitim yönetimi. Teori, araştırma uygulama*. Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109.
- Huber, P. G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Isaacs, W. N. (1993). Taking flight, dialogue, collective thinking and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 24-39.
- Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van
- İlmacı, Ş. (2017). *Yarını iyileştirmek için*. Ankara: Pegem
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jahanshahi, A. A., & Brem, A. (2017). Sustainability in SMEs: top management teams behavioral integration as source of innovativeness. *Sustainability*, 9(10), 1899.
- Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership and Organizational Development Journal*, 23(5), 241-245.
- Jokic, S., Cosic, I., Sajfert, Z., Pecujlija, M., & Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical study in Serbia. *Metalurgia international*, 17(2), 83-89.

- Jones, A. M. & Hendry, C. (1994). The learning organization: adult learning and organizational transformation. *British Journal of Management*, 5,(2), 153-162.
- Jurasaitė-Harbison, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267–277.
- Kaiser, S. (2000), *Mapping the learning organization: Exploring a model of organizational learning*. (Unpublished doctoral dissertation), Louisiana State University.
- Karaduman, A. (2017). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Keefe, J. W., & Howard, E. R. (1997). The school as a learning organization. *NASSP Bulletin*, 81(589), 35-44.
- Kerman, B., Freundlich, M., Lee, M.J. & Brenner, E. (2012). Learning while doing in the human services: becoming a learning organization through organizational change. *Administration in Social Work*, 36(3), 234-257.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılıç, R. & Çiftçi-Aytekin, G. A. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Balıkesir üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 8(141), 151-168.
- Kılıç, D. A., Üstün, A.& Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde etkili liderlik: Burdur örneği. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 6(1), 5-22.

- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Klimecki, R., & Lasseben, H. (1999). What causes organization to learn. 3rd *International Conference on Organizational Learning*.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., & Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning: reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 75-98.
- Kruse, S. D. (2003). Remembering as organizational memory. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 332-347.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri; yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi*. Ankara: Edge.
- Kutaniş-Özen, R. (2002). Modern yönetim yaklaşımları. Dalay, İ., Coşkun, R. & Altunışık, R. (Ed.), *Öğrenen organizasyonlar* içinde. (s. 257-282). İstanbul: Beta.

- Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Lambert, L. (2011). Sustainable leadership and implication for the general education college sector. *Journal Of Further and Higher Education*, 35(1), 131-148.
- Lambert, L. (2012). The perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, 11(2), 102-120.
- Lashway, L. (1998). *Creating the learning organization: ERC Digest* (No. 121) Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teachers sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5) 679-706.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008) Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4),496–528.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharatt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2),243-276.
- Linda, E. (1999). *Managing to motivate: a guide for school leaders*. London: Cassell.
- Lowney. C. (2003). *Heroic Leadership*. Chicago. IL: Loyola Press.
- Lumby. J. (1997). The learning organization. Managing people in education.Ed. Tony Bush ve David Middlewood. *Educatioanal Management: Research and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.

- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1) 57-75.
- Lyle, E.R. (2012). Learning organisation [AI] learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(6), 217-221.
- MacCallum. R. C.. Widaman. K. F.. Zhang. S. & Hong. S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization*. Palo Alto: Davies-Black.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Matin, H. Z., Jandaghi, G., & Moini, B. (2007). Comparing organizational learning rates in public and non-profit schools in Qom province of Iran. *Journal of Applied Quantitative Research*, 2(4), 396-408.
- McCann, J. T., & Holt, R. A. (2010a). Defining sustainable leadership. *International Journal of Sustainable Strategic Management*, 2(2), 204-210.
- McCann, J. T. & Holt, R. A. (2010b). Servant and sustainable leadership: an analysis in the manufacturing environment. *International Journal of Management Practice*, 4(2), 134-148.
- McCann. J.. & Sweet. M. (2014). The Perceptions of ethical and sustainable leadership. *Journal of Business Ethics*, 121(3), 373-383.
- Mebane, D. J., & Galassi, J. P. (2003). Variables affecting collaborative research and learning in a professional development school partnership. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 259-268.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). *Ulusal, küresel ve örgütsel bağlamda farklılıkları yönetme*. Ankara: Pegem.
- Metcalf, L., & Benn, S. (2013). Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369-384.

- Middlebrooks, A., Miltenberger, L., Tweedy, J., Newman, G. & Follman. (2009). Developing a sustainability ethic in leaders. *Journal Of Leadership Studies*, 3(2), 31-43.
- Milstein. R. (1999). *The strategies for taking change*. New York: Harper &Row.
- Morrison, M., Lumby , J., & Sood, K. (2006). Diversity and diversity management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 277-295.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961–972
- Mutlu, A., & Sakınç, İ. (2006). Yönetimde kaos. *Journal of İstanbul Kültür University*, 4(3), 1-12.
- Nevis, E.C., DiBella, A.J., & Gould, J.M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 15, 73-85.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools University Of Medison.
- Newmann, F. M., King, B. M., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: lessons from urban elementary schools. The University of Chicago Press, *American Journal of Education*, 108(4), 259-299.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organisations: a conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-33.
- Oğuz. M. (2000). *2000 yılında yönetici ve eğitimcilere kaynak*. İstanbul:
- Oktay, E., & Gül, H. (2003). Çalışanların duygusal bağlılıklarının sağlanmasında Conger ve Kanungo'nun karizmatik lider özelliklerinin etkileri üzerine

Karaman ve Aksaray emniyet müdürlüklerinde yapılan bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 10(1), 403-428.

Oktaylar, A. (2003). *Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Oluremi, O. F. (2008). Principals' leadership behaviour and school learning culture in Ekiti state secondary schools. *The Journal of International Social Research*, 1(3), 301-311.

Öğütveren, Ö. (1998). *Öğrenen örgütlerde sürekli iyileştirme modeli: Bir yüksek öğretim uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgüt algısı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.

Örtenblad, A. (2004). The learning organization: towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin türkçe uyarlaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.

Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi; kuram, uygulama, teknik*. Ankara: Anı.

Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Anı.

Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.

Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem

- Özmantar, K. Z. (2018). *Eğitim yönetiminde araştırma*. Ed. Beycioğlu, Özer ve Kondakçı.
- Özus. E. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Park, J. H. (2008). Validation of senge 's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1989). The learning company. *Studies In Continuing Education*, 11(2), 91-101.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen organizasyonlar ve örgüt kültürü arasındaki etkileşim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 37-78.
- Prasad,D.B. (2008). Content analysis: a method of social science research, In D.K. Lal Das (ed) *Research Methods for Social Work*, (pp.174-193), New Delhi: Rawat Publications.
- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.
- Rainey. D. L. (2010). *Enterprise-wide Strategic Management*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Redman, T., & Wilkinson, A. (2006). *Contemporary human resource management*. Essex: Prentice Hall.
- Riaz, A., & Haider, M. H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Business and Economic Horizons*, 1(1), 29-38.

- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: a comparative study. *International Journal of Management & Information Systems*, 14(5), 17-26.
- Robinson, R. D. (1996). The learning organization. *Adult Learning*, 4(1), 16-17.
- Rosen, R. H. (1996). *İnsan yönetimi*. İstanbul: Mess.
- Sarkari, A. M., Shibata, Y., & Matoba, M. (2007). Delivering jugyou kenkyuu for reframing schools as learning organizations: An examination of the process of japanese school change. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 3, 25-36.
- Schermelleh, E. K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Çev.): Ankara: Nobel.
- Schwalb, P. G. (2011). *Sustainability leader competencies: A grounded theory study*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Universty of Nebreska, Nebreska.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Ankara: Anı
- Senge, P. (2014). *Öğrenen okullar*. Ankara: Nobel.
- Senge, P. (2018). *Beşinci disiplin öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Seymen, O. A. & Bolat, T. (2002). *Örgütsel öğrenme*. Bursa: Ezgi.
- Shamira, B., & Eilamb, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Shin, H. W., Picken, J. C., & Dess, G. G. (2017). Revisiting the learning organization: how to create it?. *Organizational Dynamics*, 46, 46-56.
- Shosha, G. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: a reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31-43.

- Short, P. M., Rinehart, J. S. ve Eckley, M. (1999). The relationship of teacher empowerment and principal leadership orientation. *Educational Research Quarterly*, 22(4), 45-52.
- Shrivastava, P. (1995). The role of corporations in achieving ecological sustainability. *Academy of Management Review*, 20(4), 936–960.
- Silins, H. & Mullford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Educational Administration*, 40(5), 425-446.
- Singh, K. (2008). Relationship between learning organization and transformational leadership: Banking organizations in India. *International Journal of Business and Management Research*, 1(1), 97-111.
- Silva. D. Y.. Gimbert. B.. & Nolan. J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Recors*, 102,(4), 779-804.
- Šimanskienė, L. & Zuperkiene, E. (2014). Sustainable leadership: the new challenge for organizations. *Forum Scientiae Oeconomia*, 2(1), 81-93.
- Sılalay, K., Ratanaolarn,T. & Thawisook, M.(2018). Study of confirmatory factor analysis of sustainable leadership for vocational education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 8(1), 13-21.
- Slankis,E.(2006). ‘Sustainable thinking, sustainable leadership-the new E.Q.’ Leadership available at <http://www.rayberndtson.ca/fileadmin/assets/canada/Documents/PDFs/Sustainable Thinking.pdf> (1 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir).
- Smith, S. C. & Piele, P. K. (1997). *School leadership handbook for excellence*. Oregon: Eric.
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee, J. C. (1996). Instructional outcomes of school-based participative decision making. *Education Evalation an Policy Analysis*, 18(3), 181-198.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 22(1), 73-91.

- Southworth, G. (2000). How primary schools learn. *Research Papers in Education* 15(3), 275-291.
- Spillane, J. (2017). Leadership and learning: conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. In *How School Leaders Contribute to Student Success*. Ed. Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. Switzerland: Springer.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Steffl-Mabry, J., Doane, W. E. J., Radlick, M.S., & Theroux, P. (2007). Redefining schools as learning organizations: a model for trans-generational teaching and learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 297-304.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge/Falmer.
- Subaş, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Suriyankietkaew, S. & Avery, G. (2016). Sustainable leadership practices driving financial performance: Empirical evidence from Thai SMEs. *Sustainability* 8(4), 1-14.
- Svensson, G. & Wood, G. (2007). Sustainable leadership ethics: a continuous and iterative process. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(3), 251-268.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim okullarındaki müdürlerin bilgi yönetimi becerileri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahinkesen, Ö. G. (2010). *Öğrenen organizasyonlar Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Şentürk, İ. (2016). *Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı ve karşılaştıkları engeller*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, S.L. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (6. Baskıdan Çeviri). Ankara: Nobel.
- Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, H. G. (2008). Learning indicators and collaborative capacity: applying action learning principles to the u.s. department of homeland security. *Public Administration Quarterly*, 32(2), 125-147.
- Teare, R. & Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47-60.
- Tezcan, M. (2017). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı.
- TDK (2020). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18.01.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Tideman, S. G., Zandee, D., & Arts , M. (2013). Sustainable leadership towards a workable definition. *The Journal of Corporate Citizenship*, 49(17), 17-33.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel
- Tucker, K. H. (1998). *Anthony Giddens and modern social theory*. London: Sage Publications.
- Uğurlu, S. N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. Ankara: İmge.
- Uğurlu, C. T., Topçu, İ., Doğan, S. & Köybaşı, F. (2017). *Okul yönetimi*. Ed. Celal Tayyar Uğurlu. Ankara: Anı.

- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: State University of New York Press.
- Visser, W. & Courtice, P. (2011). *Sustainability leadership: linking theory and practice*. SSRN Working Paper Series. <https://www.cisl.cam.ac.uk/resources/sustainabilityleadership/sustainability-leadership-linking-theory-and-practice> (12.02.2019 tarihinde erişilmiştir).
- Wang, X., Wart, M. V., & Lebrede, N. (2014). Sustainability leadership in a local government context. *Public Performance & Management Review*, 37(3), 339-364.
- Welsh. W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1),88-107.
- Yangil, F. M. (2016). Bilgi toplumunda sürdürülebilir liderlik. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48,128-143.
- Yağız, L. (2011). *Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yeniçeri, Ö. & Demirel, Y. (2011). *Yönetimde birey ve örgüt odaklı davranışlar*. Bursa: Ekin.
- Yeung, K. A., Ulrich, O. D., Nason, W. S., & Glinow, M. A. (1999). *Organizational learning capability*. New York: Oxford Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Yollu, S. (2017). *Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik stratejilerini uygulama düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Youngblood, M. D. (1997). Leadership at the edge of CHAOS: From control to creativity. *Strategy and Leadership*, 25(5), 8-14.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. New Jersey: Pearson.
- Zoderayko, G. E., & Ward, K. (1999). School as learning organizations:How can the work of teachers as be teaching and learning? *School as learning commities*, 83(604), 35-45.

EK-A: Örnekleme Dâhil Edilmiş Okulların Sürdürülebilir Liderlik Ortalamaları

Sıralama	Okul	Ortalama	Okul Müdürü Kodu
1.	A.İ.O.	4.10	SM1
2.	G.P.İ.B	4.03	SM2
3.	Y.Z.İ.A.	3.96	SM3
4.	S.O.M.S.	3.96	SM4
5.	S.K.İ.	3.96	SM5
6.	C.İ.Ç	3.95	SM6
7.	M.A.A.	3.90	SM7
8.	A.S.	3.84	SM8
9.	C.İ.Y.F.	3.82	SM9
10.	M.E.İ.S.	3.80	SM10
11.	A.İ.Ç.	3.77	
12.	O.Y.İ.S.	3.77	
13.	Y.Y.İ.K.	3.75	
14.	A.Y.İ.K.	3.74	
15.	T.M.İ.M.	3.72	
16.	C.İ.A.	3.70	
17.	Ş.S.N.Ç	3.70	
18.	S.İ.M	3.63	
19.	F.İ.B.	3.63	
20.	A.C.İ.	3.62	
21.	Ş.H.A.İ.Ç.	3.60	
22.	M.E.İ.S.	3.60	
23.	K.M.T.İ.A.	3.60	
24.	E.G.İ.S.	3.58	
25.	N.K.İ.A.	3.58	
26.	E.A.İ.M	3.58	
27.	E.İ.Ş.	3.57	
28.	T.T.A.İ	3.57	
29.	M.A.E.İ.Ç.	3.56	
30.	M.A.İ.M.	3.55	
31.	C.İ.Ç.	3.55	
32.	A.İ.M.	3.52	
33.	Ş.M.A.İ.S.	3.50	
34.	K.Ş.İ.K	3.50	
35.	İMBK.Ş.A.İ.B.	3.49	
36.	A.İ.A.K	3.48	

37.	F.S.M.i.F.	3.48	
38.	M.E.V.i.M	3.47	
39.	TOKİ.S.S.Y.	3.47	
40.	B.i.A.	3.46	
41.	L.A.i.M	3.46	
42.	C.i.Y	3.46	
43.	B.i.S.	3.46	
44.	G.i.M.	3.45	
45.	Y.E.i.M	3.43	
46.	Y.S.i.M.	3.43	
47.	Y.Y.i.S.	3.43	
48.	N.K.S.	3.43	
49.	A.E.i.M	3.43	
50.	B.S.i.A.	3.42	
51.	A.E.i.S.	3.42	
52.	M.C.D.i.	3.39	SM11
53.	A.i.S.	3.35	SM12
54.	B.O.i.M.	3.34	SM13
55.	K.K.B.i.B.	3.34	SM14
56.	i.K.Y.	3.33	SM15
57.	B.i.M.	3.30	SM16
58.	M.A.i.Ş.	3.30	SM17
59.	M.K.i.	3.29	SM18
60.	A.i.S.	3.26	SM19
61.	K.Ç.i.Y.	3.22	SM20

EK- B: Ön Uygulama Ölçeği

Sayın Öğretmenim,

Bu bilgi toplama aracı, bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışma, Yozgat il sınırları içerisinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerinden yürütülecektir. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ile ilgili davranışlarını belirlemektir. İsim belirtmeyiniz ve tüm sorulara yanıt verdiğinizden emin olunuz. Yanıtlarınızın samimi olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç üretmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

İlginiz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

Eğitim Yönetimi AB Doktora Öğrencisi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ABD

E- mail: behiyeertas5884@gmail.com

I. BÖLÜM:

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da belirtiniz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Öğretmenlikteki Çalışma yılınız: 0-5 yıl() 6-10 yıl() 11-15 yıl() 16 yıl ve üstü()

Mezuniyet alanınız: Eğitim Fakültesi() Diğer()

Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:

Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı:

II: Bölüm Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

Bu Bölümde "Sürdürülebilir Liderlik" ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okuduktan sonra bu ifadelerin okul müdürünüz tarafından ne düzeyde uygulandığını size uygun gelen seçeneğin altındaki kutunun içerisine X işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Okul Müdürüm,		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler.					
2.	Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder.					
3.	Ders işleniş sırasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenleri destekler.					
4.	Öğretmenleri dinlemeye her an hazırdır.					
5.	Öğretmenlerin güvenini kazanacak davranışlar sergiler.					
6.	Öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekler.					
7.	Ani yönetici değişimlerine karşı hazırlıklıdır, ani bir değişim olduğunda kendisinden sonra gelebilecek yöneticinin eğitilmesi için çaba gösterir.					
8.	Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alırken, onların görüşünü alır.					
9.	Öğretmenlerin kendilerini lider hissedecekleri ortamlar oluşturur.			212		

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
10.	Öğretmenlerin okulun gelişimi için etkileşimlerini sağlayacak ortamlar oluşturur.					
11.	Mevcut durumu değerlendirmek ve gelecek ile ilgili planlamalarını yapmak için öğretmenlerle okul dışında da iletişim kurar.					
12.	Güçlü bir okul kültürü inşa etmek için gayret gösterir.					
13.	Okulun tarihini iyi bilir. (Nereden gelip nereye gittiğini)					
14.	Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır.					
15.	Okulda olumlu iklim oluşturarak tüm çalışanların sinerjilerini yüksek tutar.					
16.	Okulun en önemli amacının bütün öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme olduğunu sürekli belirtir.					
17.	Öğrencilerin kısa dönem başarılarını uzun dönemli hedefler için rehber olarak görür.					
18.	Eğitim öğretim faaliyetlerine okulun bütün paydaşlarını katarak derin öğrenmenin sağlanmasını teşvik eder.					
19.	Öğretmenlerde derin öğrenmeye dair bilinç ve fikir oluşturur.					
20.	Öğrencilerde derin öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikleri destekler.					
21.	Derin öğrenmenin olumlu bir ortamda oluşması için eksik olan materyalleri sağlar.					
22.	Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme hakkındaki deneyimlerinden yararlanır.					
23.	Öğretmenlerden sosyal sorumluluk içerikli projeler üretmelerini ister.					
24.	Öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik eder.					
25.	Öğretmenlerden istediği sosyal sorumluluk projeleri için kaynak temin eder.					
26.	Okulun ve çevrenin temiz olması için çaba gösterir.					
27.	Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir.					
28.	Öğretmenleri sadece kendi okulunun yararına değil bütün insanların yararına yönelik çalışmaya özendirir.					

EK- C: Veri Toplama Araçları

Sayın Öğretmenim,

Bu bilgi toplama aracı, bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Çalışma, Yozgat il sınırları içerisinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerinden yürütülecektir. Araştırmanın amacı okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik ile ilgili davranışlarını belirlemektir. İsim belirtmeyiniz ve tüm sorulara yanıt verdiğinizden emin olunuz. Yanıtlarınızın samimi olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç üretmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

İlginiz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
ABD

Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ

Eğitim Yönetimi AB Doktora Öğrencisi
E- mail: behiyeertas5884@gmail.com

I. BÖLÜM:

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular yer almaktadır. Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneği işaretleyiniz ya da belirtiniz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()

Yaşınız: 22-26() 27-31() 32-36() 37-41() 42-46() 47 ve üstü()

Eğitim Durumunuz: Ön lisans() Lisans () Lisansüstü ()

Kıdeminiz: 1-5 yıl() 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü ()

Şu anda çalıştığınız okuldaki çalışma yılınız: 1-5 yıl() 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü ()

Mezuniyet alanınız: Eğitim Fakültesi () Diğer ()

Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı: 10 ve daha az () 11-20 () 21-30 () 30 ve üzeri ()

II: Bölüm Okullarda Sürdürülebilir Liderlik Ölçeği

Bu Bölümde “Sürdürülebilir Liderlik” ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeleri okuduktan sonra bu ifadelerin okul müdürünüz tarafından ne düzeyde uygulandığını size uygun gelen seçeneğin altındaki kutunun içerisine X işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir.

Okul Müdürüm,		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Öğretmenlerin mesleki yönden sürekli gelişimlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenler.					
2.	Öğretmenlerin sürekli gelişmeleri için eğitim etkinliklerine katılmalarını teşvik eder.					
3.	Ders işlenişi sırasında çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenleri destekler.					
4.	Öğretmenleri dinlemeye her an hazırdır.					
5.	Öğretmenlerin güvenini kazanacak davranışlar sergiler.					
6.	Öğretmenlerin mesleki özerkliğini destekler.					
7.	Ani yönetici değişimlerine karşı hazırlıklıdır, ani bir değişim olduğunda kendisinden sonra gelebilecek yöneticinin eğitilmesi için çaba gösterir.					
8.	Öğretmenleri ilgilendiren konularda karar alırken, onların görüşünü alır.					
9.	Öğretmenlerin kendilerini lider hissedebilecekleri ortamlar oluşturur.					
10.	Öğretmenlerin okulun gelişimi için etkileşimlerini sağlayacak ortamlar oluşturur.					
11.	Mevcut durumu değerlendirmek ve gelecek ile ilgili planlamalarını yapmak için öğretmenlerle okul dışında da iletişim kurar.					
12.	Okulun tarihini iyi bilir. (Nereden gelip nereye gittiğini)					
13.	Okulun kültüründe önemli olan değerleri öne çıkarır.					
14.	Okulun en önemli amacının bütün öğrencilerde derin ve anlamlı öğrenme olduğunu sürekli belirtir.					
15.	Öğrencilerin kısa dönem başarılarını uzun dönemli hedefler için rehber olarak görür.					
16.	Eğitim öğretim faaliyetlerine okulun bütün paydaşlarını katarak derin öğrenmenin sağlanmasını teşvik eder.					
17.	Öğretmenlerde derin öğrenmeye dair bilinç ve fikir oluşturur.					
18.	Öğrencilerde derin öğrenmenin gerçekleşmesi için yenilikleri destekler.					
19.	Derin öğrenmenin olumlu bir ortamda oluşması için eksik olan materyalleri sağlar.					
20.	Başarılı olan okulların personeli ile görüşerek onların derin öğrenme hakkındaki deneyimlerinden yararlanır.					
21.	Öğretmenlerden sosyal sorumluluk içerikli projeler üretmelerini ister.					
22.	Öğretmenleri sosyal sorumluluk içeren projelere aileleri de katma konusunda teşvik eder.				215	

23.	Öğretmenlerden istediği sosyal sorumluluk projeleri için kaynak temin eder.					
24.	Okulun ve çevrenin temiz olması için çaba gösterir.					
25.	Okulun sahip olduğu kaynakların etkili kullanımına özen gösterir.					
26.	Öğretmenleri sadece kendi okulunun yararına değil bütün insanların yararına yönelik çalışmaya özendirir.					

Bölüm III Öğrenen Örgüt Ölçeği

Okulunuzun öğrenen örgüt olması ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi belirtiniz.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1.	Mesleğimle ilgili yayınları takip ederim.					
2.	Kurumumda kendini geliştirmek isteyen bireylere değer verilir.					
3.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için teşvik edici bir ortam vardır.					
4.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için yazılı kaynaklar sağlanmaktadır.					
5.	Kurumumda kendimi geliştirebilmem için seminer, panel vb. toplantılar düzenlenmektedir.					
6.	Çevremdeki insanlara fikirlerimi rahatlıkla açıklayabilirim.					
7.	Kurumumda bana değer verildiğini hissedirim.					
8.	Kurumumda her konu sorgulanabilir.					
9.	Çalışma arkadaşlarının söyledikleri ile yaptıkları birbiri ile tutarlıdır.					
10.	Kurumumun gelecekte başarılı olacağı düşüncesindeyim.					
11.	Kurumumda güncel sorunlar çözümlenebilmektedir.					
12.	Kurumumda gelişme amaçlı yenilikler üretilebilmektedir.					
13.	Kurumumda ileriye dönük plânlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.					
14.	Kurumumda ileriye dönük plânlar hazırlanırken görüşlerimiz dikkate alınır.					
15.	Kurumumdaki uygulamalar, görüşlerimiz alındıktan sonra gerçekleştirilir					
16.	Kurumumun amaçları açıktır.					
17.	Kurumumun amaçları doğru tespit edilmiştir.					
18.	Kurumumun amaçları benim çalışma azmimi arttırmaktadır.					
19.	Kurumumun amaçları, benim kişisel amaçlarımla uyumludur.					
20.	Kurumumun plânları, benim kişisel plânlarımla uyumludur.					

21.	Kurumumun amaçlarını gerçekleştirmek için uzun yıllar görev yapmak isterim.					
22.	Çalışma arkadaşlarım kurumumun amaçlarına inanmaktadır.					
23.	Kurumumda plânlar, ortaya çıkan sorunlardan sonra değil, sorunlar oluşmadan önce gerçekleştirilmektedir.					
24.	Kurumumun sorunlarının çözülmesinde şahsî çabalarımın etkisi vardır.					
25.	Kurumumda sorunlara kalıcı çözümler bulunmaktadır.					
26.	Kurumumda sorunlar dışarıdan gelen etkenlerle oluşmaktadır.					
27.	Kurumumda bugüne tepki göstermek yerine yarını yaratmaya çalışılmaktadır.					
28.	Kurumumdaki çalışmalar, uzun süreli gecikmeler yaşanmadan tamamlanmaktadır.					
29.	Çalışma arkadaşlarım tepkici bireylerden ziyade, kendi gerçeklerine şekil veren, aktif katılımcılardır.					
30.	Kurumumda sorunların kaynağını bulmak için detaylı çalışmalar yapılmaktadır.					
31.	Kurumumda iletişim kanalları açıktır.					
32.	Kurumumda bireyler parçalardan çok, bütünü görebilmektedirler.					
33.	Çalışma arkadaşlarımız ile kurumumuzun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır.					
34.	Kurumumda takım çalışması yapabilmek için uygun ortam sağlanmaktadır.					
35.	Kurumumdaki faaliyetler takım çalışması ile gerçekleştirilmektedir.					
36.	Oluşturulabilecek bir takımda görev almak isterim.					
37.	Kurumumda yapılan takım çalışmalarında diyalog için olumlu bir ortam sağlanmaktadır					
38.	Takım çalışmasında görev almaktan zevk duyuyorum.					
39.	Takım çalışması içinde yapılan tartışmalar yapıcı yöndedir.					
40.	Takım çalışmasında takımın tüm üyeleri bir araya gelebilmektedir.					
41.	Takım çalışmasına başlanırken temel diyalog kuralları açıklanmaktadır.					
42.	Takım çalışması esnasında her üye gerektiğinde düşüncelerini diğer arkadaşlarını anlamak için askıya almaktadır.					
Değerli görüşleriniz için teşekkürler...						

EK-D: Yönetici Görüşme Formu

1) Liderliğiniz kapsamında olduğunu düşündüğünüz okuldaki uygulamalar nelerdir?
(Öğretmenler bu uygulamaları nasıl değerlendirir?)

2) Liderliğinizi destekleyen faktörler;

- a. Sizin liderliğinizi desteklediğini düşündüğünüz kişisel faktörler nelerdir?
- b. Sizin liderliğinizi desteklediğini düşündüğünüz okula ait olası faktörler nelerdir?
- c. Sizin liderliğinizi desteklediğini düşündüğünüz olası çevresel faktörler nelerdir?

3) Sürdürülebilir liderliğinizi olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?

- a. Sizin liderliğinizi engellediğini düşündüğünüz kişisel faktörler nelerdir?
- b. Sizin liderliğinizi engellediğini düşündüğünüz okula ait olası faktörler nelerdir?
- c. Sizin liderliğinizi engellediğini düşündüğünüz olası çevresel faktörler nelerdir?

4) Liderlik engellerini aşma yollarınız nelerdir?

5) Herkesin katıldığı öğrenen bir okul ortamını okulunuzda gerçekleştirmek için ne gibi faaliyetlerde bulunuyorsunuz?

EK-E: Öğrenen Organizasyonlar Anketi Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni - behiyeertas5884@gmail.com - Gmail - Google Chrome

https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/KtbtLvhKRWsRKDcVCNqckQjDjbHtjQnhmjB

Uygulamalar Bookmarks OECD eğitim endeksi Electronic library, Do Turnitin - Login bozok mail Library Genesis Tüm Ölçekler | TOAD WorldCat.org: The W DP Ana Sayfa » DergiPar »

Gmail Postalarda arayın

E-Posta Yaz

Gelen Kutusu

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 7

Behiye +

Hangouts kişisi yok
[Birini bulun](#)

641 ileti dizisinden 7.

Çocuk Gelişimi Bölümü
Yozgat, Türkiye
Tel: +90 354 212 11 90 (7129)
e-mail: behiyeertas5884@gmail.com, behiye.ertas@bozok.edu.tr

NEZAHAT GUCLU 13 Oca 2019 22:34 (6 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

İngilizce > Türkçe İletiyi çevir [İngilizce için kapat x](#)

Behiye merhaba,
"Öğrenen Örgüt Algısı" Ölçeği'ni referans göstermek koşuluyla kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Kimden: "Behiye Ertas" <behiyeertas5884@gmail.com>
Kime: nguclu@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 13 Ocak Pazar 2019 11:19:12
Konu: Ölçek Kullanım İzni

...

This e-mail and any attached files are confidential and may be legally privileged. If you are not the addressee, any disclosure, reproduction, copying, distribution, or other dissemination or use of this communication is strictly prohibited. If you have received this transmission in error please notify the sender immediately and then

EK-F Gönüllü Katılım Formu

22/01/2019

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında danışmanlığını Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in yürüttüğü bu çalışmada Doktora Tezim için veri toplanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin "Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışma ile yöneticilerin sürdürülebilir liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışma esnasında onay vermeden önce aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormak istediğiniz zaman sormaktan çekinmeyiniz.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ (e-posta:behiyeertas5884@gmail.com) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ
İmza:

Bu çalışmada istediğim anda, kendimi rahatsız hissettiğimde katılımdan vazgeçebileceğimi ve bu durumun bana herhangi bir sorumluluk getirmeyeceğini, toplanacak tüm bilgilerin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve kesinlikle gizli tutulacağını, çalışmaya katılımımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli iznin alındığını biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Adı:

Soyadı:

İmza:

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28.01.2019 tarihli ve 51944218-300/00000433451 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ'ın Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Sürdürülebilir Liderlik İle Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 19 Mart 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden cc327618-41e4-4ce5-a661-3f998b7dffe6 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Doğru Diden İLF™



EK-H : Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.02-E.7855086
Konu : Araştırma İzni

18/04/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09/04/2019 tarihli ve 51944218-300-E.542750 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Doç. Dr Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tez çalışması için isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri, ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma izninin, ilgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, İlmiş Merkezindeki tüm ilkokullar ve 13 İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokullarda görev yapan idareciler, sınıf öğretmenlerine yönelik 2018-2019 eğitim/öğretim ikinci yarının içerisinde anket, ölçek uygulama yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)
2-İlgi sayılı yazılar (44 sayfa)

O L U R
18/04/2019
Mustafa ALTINPINAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Evrağın elektronik iznaltı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 51d0c4c3-1acc-4e58-b66e-f7a2e93279e0 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Karatepe Mah. Hacı Ahmetiyeysi Caddesi No:57 66100 YOZGAT
Faks: (0 354) 280 66 69
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: arge66@meb.gov.tr

MEM 2.Kat No:43 AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: H.ÜÇAR Şef.
Elektronik Ad: www.yozgat.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.tckimlik.gov.tr> adresinden: a1cb-351e-3be8-a51b-d656 kodu ile bilgi edilebilir.



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :55005497-605.02-E.7948258
Konu :Araştırma İzni.

19.04.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
ANKARA

İlgi a)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün
22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.
b)09/04/2019 tarihli ve 51944218-300-E.542750 sayılı yazınız.
c)18/04/2019 tarihli ve 55005497-605.02.E/7855086 sayılı Onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ, Doç. Dr Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Sürdürülebilir Liderlik ile Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora Tez çalışması izin isteğine ilişkin ilgi (c) makam onayı ve onaylanmış anket örneği yazımız ekinde sunulmuştur.Adı geçen tarafından yapılacak anket çalışması sonucunda hazırlanacak raporun bir örneğinin müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1sayfa)
2-Anket Örnekleri. (6 sayfa)

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 51d043-1acc-4c58-b66e-f7a2e93279c0 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Ötvemli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Karşıtepe Mah. Hoca Ahmetiyesevi Cad.no.57 66100 YOZGAT
Faks: (0354) 280 66 09
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: argo66@meh.gov.tr

MEB 2.Kat No:43 AR-GE)
Ayrıntılı bilgi için: HAÇAR Şef.
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr

Bu evrak ötvemli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden: a628-d6c0-370e-b818-0abb kodu ile teyit edilebilir.