



**ÖĞRENEN ÖRGÜT VE İNİSİYATİF ALMANIN ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ İLE İLİŞKİSİ**

Hakan TEKEŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hakan

Soyadı : TEKEŞ

Bölümü : Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği İle İlişkisi

İngilizce Adı : Relationship between learning organisation and taking initiatives
with teacher's leadership

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hakan TEKEŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hakan TEKEŞ tarafından hazırlanan “Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği İle İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Türker KURT)

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: (Prof. Dr. Temel ÇALIK)

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: (Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR)

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 30/10/2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliği İle İlişkisi adlı tez çalışmamın başlatılmasında, yürütülmesinde her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Türker KURT'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak, araştırmanın anket sorularını içtenlikle yanıtlayan öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Bu yaptığım tez çalışması sırasında beni anlayışla karşılayan ve desteğini esirgemeyen eşim Ayşen'e ve canım oğlum Yiğit'e teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖĞRENEN ÖRGÜT VE İNİSİYATİF ALMANIN ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE İLİŞKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hakan TEKEŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2018

ÖZ

Bu araştırmada, okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliği ile ilişkisi olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerindeki 24’ü resmi ve 8’i özel ilkokul olmak üzere toplam 32 ilkokulda görev yapan toplam 648 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların demografik bilgilerini (okul türü, cinsiyet, branş, kıdem, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, sendika üyeliği) içeren bölüm bulunmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, üçüncü bölümünde Marsick ve Watkins (1997) tarafından geliştirilen Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçe’ye ve eğitim kurumlarına uyarlanan “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” ve dördüncü bölümde Çakmak, Gündüz ve Korumaz (2015) tarafından geliştirilen “Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği” yer almıştır. Verilerin analizi SPSS 20.00 programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için Korelasyon Analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları ile inisiyatif alma algılarının “yüksek” düzeyde, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ve öğrenen örgüt algılarının ise “orta” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının birbiriyle olumlu, anlamlı ve orta

düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : öğrenen örgüt, inisiyatif alma, öğretmen liderliği
Sayfa Adedi : xix + 214
Danışman : Doç. Dr. Türker KURT

RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING ORGANISATION AND TAKING INITIATIVES WITH TEACHER'S LEADERSHIP

(M. S. Thesis)

Hakan TEKEŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL EDUCATIONAL SCIENCES

October 2018

ABSTRACT

This study was aimed to reveal find out if there is a relationship between the levels of the schools' being a learning organization and the teachers' taking initiatives behaviors and being a leader. Scope of this research is the teachers who work at public and private primary schools in central Ankara. The research has been conducted in relational survey model and the sample of study composed in total 648 teachers working at 32 elementary schools, 24 of them was public and 8 of them was private elementary schools. In the first part of survey used for the research, there is a section including the participants' demographical information (school type, gender, field, seniority, age, educational background, graduated school, syndicate membership). In the second chapter of the survey, "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu and Aslan (2010); in the third chapter, "The Dimensions of Learning Organization Scale" developed by Marsick and Watkins (1997) and translated into Turkish by Karabağ Köse (2013); In the fourth chapter, "Scale of Taking Initiatives in Educational Organizations" developed by Çakmak, Gündüz and Korumaz (2015) has taken place. Analysis of the data has been made using SPSS 20.00 program. Correlation Analysis, Multiple Linear Regression Analysis, t-Test and Analysis of Variance (ANOVA) tests were used for analysis of data. Results of the research revealed that teachers' career development in teacher leadership and perception of taking initiatives with collaborating colleagues was "high", while their organisational development by teacher's leadership and learning organisation perception was "average". It was also concluded that there is a positive relationship between teacher leadership with organisational development, personal

development and collaboration with colleagues with the help of learning organisation and taking initiatives. Similarly, it was concluded that teachers' perception of learning organisation and taking initiatives are positive, meaningful and of intermediate level with each other. Result of the multiple linear regression analysis, it was determined that learning organisation and taking initiatives have been a significant predictor of teacher's leadership's sub dimensions of organisational development, career development and collaboration with colleagues.

Key Words : learning organization, taking initiative, leadership of teacher
Page Number : xix + 214
Supervisor : Associate Professor Türker Kurt (PhD)

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	7
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	8

Tanımlar	8
BÖLÜM 2	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Öğrenme.....	9
Örgütsel Öğrenme.....	10
Örgütsel Öğrenme Süreci.....	12
Bilginin Edinilmesi	13
Bilginin Örgüt İçerisinde Yayılması.....	14
Bilginin Yorumlanması.....	14
Bilginin Dönüşümü, Örgütsel Hafızaya Kaydedilmesi ve Kullanılması	15
Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	16
Bireysel Düzeyde Öğrenme	16
Takım Düzeyinde Öğrenme	18
Örgütsel Düzeyde Öğrenme	20
Örgütsel Öğrenme Çeşitleri	20
Tek Yönlü (Tek Etaplı) Öğrenme	21
Çift Yönlü (Çift Etaplı) Öğrenme	22
İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)	23
Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Unsurlar	24
Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar	26
Öğrenen Örgüt	29
Öğrenen Örgütlerin Tarihsel Gelişimi.....	30
Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri.....	32
Geleneksel Örgütlerle Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması	36
Öğrenen Örgüt Disiplinleri	38

Kişisel Hakimiyet (Ustalık).....	39
Zihinsel Modeller	40
Paylaşılan Vizyon	42
Takım Halinde Öğrenme.....	45
Sistem Düşüncesi	48
Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli	51
Öğrenen Okul.....	52
Öğrenen Okulların Temel Özellikleri	54
Öğrenen Okulların Sahip Olduğu Değerler	56
Öğrenen Okullarda Öğrenme Ortamları	57
Öğrenen Okullarda Uygulanan Öğrenme Yöntemleri.....	57
Öğrenen Okul Ortamında Rol Oynayan Ögeler.....	59
Öğrenen Okullarda Yöneticilerin Rolü.....	59
Öğrenen Okullarda Öğretmenlerin Rolü	60
Öğrenen Okullarda Öğrencinin Rolü	61
Öğrenen Okul Olmanın Engelleri	62
İnisiyatif Alma Kavramı.....	64
İnisiyatif Almanın Tarihsel Gelişimi.....	66
Geleneksel Aktif Olmayan Performans Yaklaşımı	68
Aktif Performans Yaklaşımı	69
İnisiyatif Almanın Boyutları	70
Kendiliğinden Başlama	70
Proaktif Olma	72
Engelleri Aşma	74
Öz-yatırım.....	74
Kişisel İnisiyatif Modeli.....	75

Kişilik Faktörleri.....	76
<i>Başarı Güdüsü.....</i>	<i>77</i>
<i>Eylem Odaklılık.....</i>	<i>77</i>
<i>Proaktif Kişilik.....</i>	<i>78</i>
<i>Psikolojik Tutuculuk.....</i>	<i>78</i>
Bilgi, Beceri ve Yeterlilikler (BBY)	79
<i>İşin Niteliği.....</i>	<i>79</i>
<i>Bilişsel Yeterlilik.....</i>	<i>79</i>
Çevresel Destekler	80
<i>İş Kontrolü - İşin Karmaşıklığı.....</i>	<i>80</i>
<i>Stres Kaynakları</i>	<i>82</i>
<i>Kişisel İnisiyatif Destek</i>	<i>82</i>
Yönelimler.....	83
<i>Kontrole Değer Verme, Öz-yeterlilik ve Sorumluluk İsteme</i>	<i>83</i>
<i>Değişim, Stres ve Hatalarla Başa Çıkma</i>	<i>84</i>
Bireysel ve Örgütsel Düzeyde İnisiyatif Alma	85
Eğitim Kurumlarında İnisiyatif Alma	87
Liderlik.....	90
Liderlik İçin Gerekli Koşullar	91
Öğretmen Liderliği	92
Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....	94
Öğretmenlerin Liderlik Rollerini	96
Öğretmen Liderliği Becerileri.....	100
Sınıfta Öğretmen Liderliği Davranışı	102
Okulda Öğretmen Liderliği Davranışı.....	104
Öğretmen Liderliğinin Etkileri.....	105

Öğretmen Liderliğine Okul Müdürünün Etkisi.....	106
Öğretmen Liderliğinin Gelişimini Destekleyen Faktörler	107
Öğretmen Liderliğinin Engelleri	110
BÖLÜM 3	114
YÖNTEM.....	114
Araştırma Modeli.....	114
Evren ve Örneklem	114
Evren	114
Örneklem	115
Veri Toplama Araçları	119
Öğretmen Liderliği Ölçeği.....	119
Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği (ÖÖBÖ).....	120
Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği	121
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	123
Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	123
Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	125
Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	126
Verilerin Toplanması.....	128
Verilerin Analizi.....	128
BÖLÜM 4	130
BULGULAR VE YORUMLAR	130
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Betimsel Bulgular	130

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	131
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	132
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	134
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	136
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	138
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	140
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	143
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	145
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordaması	148
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordaması.....	149
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordaması	151
BÖLÜM 5	153
TARTIŞMA	153
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri.....	153
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması	159

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	162
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması	165
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması.....	168
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Karşılaştırılması.....	170
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması.....	174
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması	177
Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılması	178
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordaması.....	180
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordaması.....	180
Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordaması.....	181
BÖLÜM 6	183
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	183
Sonuçlar	183
Öneriler	186
KAYNAKLAR.....	188
EKLER	204

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Özellikleri Açısından Geleneksel Örgütlerle Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması	36
Tablo 2. Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması	37
Tablo 3. Öğretmenlerin Eski ve Yeni Rollerini	61
Tablo 4. Geleneksel Öğretmen Rollerini ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması..	100
Tablo 5. Okul Türü ve Öğretmen Sayılarının Ankara İli Merkez İlçelerine Göre Dağılımları	115
Tablo 6. Araştırma Örneğinde Anket Uygulanan Okul ve Öğretmen Sayılarının Merkez İlçelere Göre Dağılımları	116
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Türü, Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Yaş, Öğrenim Durumu, Ön Lisans-Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu ve Sendika Üyelik Durumuna Göre Dağılımı	117
Tablo 8. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler	124
Tablo 9. Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler	126
Tablo 10. Eğitim Örgütlerinde İnisyatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler	127
Tablo 11. Öğrenen Örgüt, İnisyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular.....	130
Tablo 12. Öğrenen Örgüt, İnisyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	131
Tablo 13. Öğrenen Örgüt, İnisyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	132

Tablo 14. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	134
Tablo 15. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	136
Tablo 16. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	138
Tablo 17. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	141
Tablo 18. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	143
Tablo 19. Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	146
Tablo 20. Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	148
Tablo 21. Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 22. Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	151

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Örgütsel öğrenme öğeleri	11
<i>Şekil 2.</i> Örgütsel öğrenme süreci	12
<i>Şekil 3.</i> Sürekli öğrenme döngüsü	17
<i>Şekil 4.</i> Tek yönlü öğrenme	21
<i>Şekil 5.</i> Çift yönlü öğrenme	22
<i>Şekil 6.</i> Öğrenmeyi öğrenme	23
<i>Şekil 7.</i> Öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki	38
<i>Şekil 8.</i> Farklı enerjiye sahip bireylerden oluşan takım	46
<i>Şekil 9.</i> Aynı enerjiye sahip bireylerden oluşan takım	46
<i>Şekil 10.</i> Öğrenen okul modeli	54
<i>Şekil 11.</i> Kişisel inisiyatif modeli	75

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
OED	Oxford English Dictionaries
ÖÖBÖ	Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği
EÖİAÖ	Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği
ÖLÖ	Öğretmen Liderliği Ölçeği
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser Meyer Olkin
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
N	Örneklem Sayısı
p	İstatistiksel Anlamlılık Derecesi
S	Standart Sapma
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi ve alt problemleri, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Değişim, ilk çağlardan beri tüm toplumları ilgilendiren ve toplumsal yaşantıda önemli rol oynayan bir kavramdır. Dünyanın içinde bulunduğu dönem politik, ekonomik, teknolojik, kültürel ve sosyal alanda meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Braham, 1998, s. 6). Dünya büyük bir sistem olarak kabul edildiğinde dünyayı oluşturan alt sistemlerdeki herhangi bir değişim ve gelişme, kısa süre içerisinde bütün alt sistemleri etkisi altına almaktadır. Dolayısıyla dünyanın sürekli bir yeniden yapılanma ve öğrenme süreci içerisinde olduğu söylenebilir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her geçen gün daha hızla bir şekilde değişmekte ve yayılmaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda günümüz örgütleri bilgiye dayalı bir dönüşüm yaşamaktadırlar. Bilgiyi işleyebilmeleri için örgütlerin örgütsel yapılarını ve insan kaynaklarını çağın gerektirdiği doğrultuda dönüştürmeleri gerekmektedir (Atak, 2009, s. 122). Hızla gelişen şartlara uyum sağlayabilmek, diğer örgütlerle rekabet edebilmek, doğru ve hızlı kararlar verebilmek, ayakta kalabilmek için örgütlerin sürekli kendilerini yenilemeleri ve bilgiyi kullanarak değişime ayak uydurmaları kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu değişim toplumları, örgütleri ve bireyleri etkilemektedir (Çalık, 2003, s. 115).

Klasik örgüt yapısının yer aldığı bürokratik yapılar örgüt yapısının durağan olduğu ve bilgi üretiminin yavaş olduğu dönemlerde son derece başarılı olmuştur. Ancak günümüzde

bürokratik yapıların örgüt amaçlarına ulaşmasında, müşteri ve çalışan gereksinimlerinin karşılanmasında ve sürekli değişen dış koşullara ayak uydurmada yetersiz kaldığı görülmektedir (Yumuşak & Yıldız, 2011, s. 160). Bunun için örgütlerin geleneksel yapılarını terk edip bilgiyi üretebilme, ulaşma, işleme, paylaşabilme, uygulayabilme ve değerlendirme yollarını örgütsel bir zemine oturtarak yeniden öğrenme süreci içerisine girebilmelidir (Bayraktaroğlu & Kutanis, 2002, s. 53; Bozkurt, 2003, s. 43). İster bilinçli ister bilinçsiz olsun tüm örgütler öğrenirler. Öğrenme örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri için temel bir zorunluluktur. Kimi örgütler bilinçli bir şekilde amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken kimi örgütlerde de öğrenme, alışkanlıklar edinme şeklinde gerçekleşmektedir (Sayılır, 2001, s. 229-230).

Günümüz toplumunda problemlere bütüncül yaklaşımla yaklaşan, problemlere çözüm önerileri getiren, çözüm önerilerini kendi geçmişinden ve çevresindekilerin deneyimlerinden alarak sonuca ulaşan örgütler günümüzde ön plana çıkmaktadır (Garvin, 1993). Bireysel, örgütsel, toplumsal yapının değişmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için kurumların öğrenen örgüte dönüşmesi gerekmektedir (Yumuşak & Yıldız, 2011, s. 159). Öğrenen örgüt olabilmeleri için örgütlerin bilgiyi yöneten ve öğrendiği yeni bilgiler ile davranış değiştirebilen yapı ve süreçlere sahip olmaları gerekir (Atak & Atik, 2007, s. 63). Senge (2013) örgütlerin sadece bireyler aracılığıyla öğrendiğini, bireysel öğrenmenin tek başına yeterli olmadığını ancak bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Öğrenen örgütler örgütsel öğrenme sürecini çalışanların öğrenmeyi kendi içinde içselleştirerek bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenme düzeyine taşımaları gerekmektedir (Çalık, 2003, s. 128).

Bireyin eylemlerinin toplumsal ve örgütsel hedeflere ulaşmasında bireyin öğrenmesi ve inisiyatif alma davranışlarının ön plana çıkması durumunda örgütlerin daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Gündüz, Çakmak & Korumaz, 2015, s. 330). İnisiyatif alma, çalışanın kendisine yol gösterilmesini beklemeden örgütün amaçlarıyla uyumlu eylem yönelimli bir iş davranışdır (Akın, 2012a, s. 3). İşinin ne olduğunu tam olarak anlamış işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeterliliklere sahip Frese (2001, s. 105), örgütsel vatandaşlık davranışı ve öz-yeterlilik düzeyi yüksek Frese, Kring, Soose ve Zempel (1996), aktif öğrenme davranışı sergileyen ve öz güveni yüksek Frese ve Fay (1998), inisiyatif almayı destekleyen Frese ve Fay (2001, s. 159-160) etkili bir örgüt ortamında yer alan bireyler daha fazla inisiyatif alma eğilimi göstermektedir. Klasik yönetim anlayışında çalışanlar yöneticilerin talimatları

doğrultusunda iş yönergelerini takip ederek inisiyatif almamışlar, çalışanların iş davranışlarını açıklamakta yetersiz kalmış ve çalışanın örgüt üzerindeki etkisi ihmal edilmiştir. Neoklasik yaklaşımlar örgütün bireylerden oluştuğunu ve örgütün amaçlarının bireylerden bağımsız ele alınamayacağını, insan kaynağının önemini vurgulamışlardır (Akın, 2012a, s. 1-2). Günümüzde örgütler rol gereklerinin ötesine geçen, kendiliğinden sorumluluk alan, aktif davranış sergileyerek inisiyatif alan çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997). Örgütlerin etkililiği çalışanların göstermiş olduğu performans ile yakın ilişkilidir. Oysa örgüt çalışanın iş yapabilme biçimini etkilediği gibi çalışanın örgütün işleyişi üzerinde etkisi bulunmaktadır. Örgüt yararına olmayan yaklaşımlar inisiyatif anlamına gelmemektedir (Aydın, 2010, s. 63).

Merkezi yönetim anlayışının güçlü olduğu sektörlerde çalışanlar daha az inisiyatif almaktadır. Çünkü örgütsel işleyişin merkezden planlandığı örgütlerde planlama ve uygulamaya daha fazla önem verilirken, örgütün etkililiği ve verimliliği göz ardı edilmektedir (Frese vd., 1996). İnisiyatif, Batı toplumları gibi gelişmiş ülkelerde çalışma kültürünün önemli bir unsuru haline gelmişken Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için önemli bir kavramdır (Frese & Fay, 2001, s. 172). Türkiye’de merkezi bürokratik yapı öğretim programlarının merkezden hazırlanması, öğretim materyallerinin öğretmene hazır verilmesi, ülke genelinde yapılan merkezi sınavlara yönelik öğrencileri yetiştirilmeye çalışılması, teknolojinin öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmesi ile öğretmenin profesyonellik ve deneyimlerinin önüne geçmesi öğretmenlerin inisiyatif kullanmasını engellemektedir (Güner, 2011, s. 2-4).

Eğitim alanında yaşanan köklü değişimler eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olma özelliğini zorunlu hale getirmektedir (Çalık, 2003, s. 115). Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı olarak değişimi başlatma gibi bir sorumluluğu vardır. Eğitim kurumlarının dinamik, sürekli değişen çevreyle uyumlu ve rekabet edebilir noktada olabilmesi için sürekli öğrenmenin gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Kaçmaz, 2015). Bilgi toplumunda eğitimin hedefi; evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayabilen, sorunlara çözüm önerileri üreten, kendini sürekli yenileyip geliştirebilen, üst düzey öğrenme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Günbayı & Akdeniz, 2007, s. 176).

Eğitim örgütlerinden olan okulların değişime ayak uydurabilmeleri, varlığını devam ettirebilmesi ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmesi için öğreten okul anlayışından öğrenen okul anlayışına kendini yenileyerek geçmeleri gerekmektedir. Okulların öğrenen okullar haline gelmeleri için çalışanların öğrenen bireyler olmaları gerekmektedir (Töremen, 1999, s. 4). Öğrenen okulda öğretenler ve öğrenenler ayrımı yoktur. Okul müdüründen temizlik personeline, öğrencisine ve velisine kadar herkes öğrenendir (Fındıkçı, 2004, s. 150). Birey öğrenme kültürünü sadece okullarda kazanılan ve sadece okulla birlikte devam eden bir paradigma olarak değerlendirmemesi gerekir (Çetin, Doğan & Tatık, 2016, s. 389). Okullar öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirirken öğretmenlerin ise öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda rehberlik etmelidir (Başaran, 2000a, s. 57). Bu nedenlerden dolayı okullar değişime açık, kendini yenileyerek toplumsal gelişmeye katkı sağlayan, öğrenmeye açık kurumlar haline gelmelidir.

Okullarda değişimi gerçekleştirecek, öğrenmenin odak noktasında yer alan eğitim çalışanları öğretmenlerdir. Öğretmen çevresini değiştirebilen ve etkileyebilen kişidir. Öğretmenin başarısı çalıştığı eğitim kurumunun nihayetinde de eğitim sisteminin başarısıdır. Öğrenen okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Toplumun gelişimine katkı sağlamak, eğitim örgütlerinde belirlenen amaçları gerçekleştirmek ve değişimi başlatabilmek için öğretmen liderlere ihtiyaç duyulur. Öğretmen liderler sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenleyen, öğrenmeyi öğreten, kendilerini sürekli geliştirme becerisine sahip olan bireylerdir. Lider öğretmenler sadece sınıf içindeki uygulamaları ile değerlendirilmemeli, bununla birlikte okul çevresi etkinlikleri ile de değerlendirilmelidir. Öğretmen liderler öğrenciler ve öğretmenlerle beraber öğretim vizyonu ortaya koyabilen ve vizyonunu çevresiyle paylaşabilen, bunları plan ve uygulamalarla yansıtabilen, girişimci kişilerdir. Lider öğretmenlerin formal öğretimsel ilişkilerle yetinmemesi, planlı resmi ilişkileri ve eylemleri informal ilişkilerle destekleyerek okulda karar verme süreçlerine, sınıf dışında da her türlü faaliyetlere katılması, çevresine ve öğrencilere güven vermesi, ayrıca hem sınıfta hem de okulda bir rehber ve yenilikçi roller oynayabilmesi gerekmektedir (Can, 2014, s. 6-7).

Bu nedenle öğretmenler çalıştıkları kurumlarda aktif rol alması, değişimi desteklemesi, örgütün amaçlarını gerçekleştirme noktasında gayret göstermesi, toplumun beklentilerine yanıt verebilmesi, yeni amaçlar geliştirebilmesi, geliştirdikleri bu amaçlarla kurumun

hedeflere ulaşmasına katkıda bulunabilmelidirler. Bu amaçları gerçekleştirirken kurumlarındaki sorun ya da problemleri ortaya çıkmadan önce sezebilmeli, bunların üstesinden gelebilmek için sorumluluk üstlenip inisiyatif olarak çözüm yolları üretebilmeli, kullandıkları inisiyatif ile hem kendilerinin hem de kurumun gelişimine katkı sağlamalıdır (Kölükçü, 2011, s. 7).

İlgili alan yazının taraması sonucunda öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını Alp (2007), Günbayı ve Akdeniz (2007), Karadurmuş (2012), Subaş (2010), Yıldız (2011); yöneticilerin öğrenen örgüt algılarını Eğribay (2004), Şahin (2010); yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını Aksu (2013), Bal (2011), Banoğlu (2009), Kılıç (2009), Güçlü ve Türkoğlu (2003), Özus (2005) araştırılmışlardır. Öğrenen örgüt ile örgütsel bağlılık Atak (2009), yöneticilerin liderlik stilleri Bilir (2014), örgüt kültürü ile ilişkisi İşdar (2006), insan kaynaklarının yönetimi Kaçmaz (2015), yöneticilerin liderlik stilleri (Karabağ Köse, 2013), kamu ve vakıf okullarının karşılaştırılması Matin, Jandaghi ve Moini (2007), örgüt içi girişimcilikle ilişkisi Basım, Şeşen ve Meydan (2009), örgüt sağlığı Tacar (2013), örgütsel zeka Yıldırım (2006) arasındaki ilişkileri incelenmişlerdir.

İnisiyatif alma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde inisiyatif alma ile okul müdürlerinin öz-yeterlilikleri Akın (2012a), üniversite öğrencilerinin sınav başarıları üzerindeki etkisi Fay ve Frese (2001), iş yerindeki stres Fay ve Sonnentag (2002), iş özellikleri Frese, vd. (1996) ve Frese, vd. (2007), çalışanların kişilik özellikleri Frese, vd. (1997), öğretim sürecine etkisi Güner (2011), örgütsel destek algısı Nayır ve Taşkın (2017), yönetici ve çalışanların özgüvenleri Okyay (2012), öz-yeterliliğin rolü Speier ve Frese (1997), yönetici desteği Stroppa ve Speiss (2011) ile ilgili ilişkileri incelenmişlerdir. Gündüz, vd. (2015) ise eğitim örgütlerinde kullanılmak üzere inisiyatif alma ölçeği geliştirmişlerdir.

Öğretmen liderliği ile ilgili alan yazı araştırmalarda; Beycioğlu (2009), Balyer (2016), Bozkurt, Taştan ve Turhan (2015), Can (2007b), Can (2009), Canlı (2011), Çetin ve Çayak (2015), Kılınç ve Receptoğlu (2013), Kölükçü (2011), Leblanc ve Shelton (1997), Özçetin (2013), Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013) öğretmenlerin öğretmen liderlik rollerine ilişkin algılarını araştırmışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen liderliği; sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri Ağırman (2016), sınıf iklimi Aslan (2011), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2014), okul müdürlerinin mizah stilleri Kılınç, Receptoğlu ve Koşar (2014), dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve

öğretmenlerin öz yeterlilikleri Kurt (2016), okul ve öğretmen gelişimi üzerindeki etkilerini Muijs ve Harris (2006), örgüt kültürü ile lider-üye etkileşim düzeyleri Öztürk (2015), okul müdürlerinin destekleyici davranışları Savaş (2016), örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleri Ülger (2015), okul kültürü Wyne (2002), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Yılmaz (2017), öğrenen özerkliğini destekleme davranışları Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) gibi bir dizi kavramlarla ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Can (2006b; 2007c) ise okul müdürlerinin öğretmen liderliğinin gelişmesindeki rol ve stratejilerini araştırmıştır. Can (2006a) ile Silva, Gimbert ve Nolan (2000) öğretmen liderliğini engelleyen unsurları belirlemişlerdir. Ayrıca Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmenlerin liderlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını da yapmıştır.

Günümüze kadar yapılan çalışmaların öğretmen liderliğini birçok açıdan ele aldığı buna karşılık hem kurumsal hem de bireysel değişkenlerin birlikte öğretmen liderliği ile nasıl ilişkili olduğunu ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada hem okulların öğrenen örgüt olma durumlarının hem de bireysel olarak öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğini nasıl etkiledikleri ortaya koymaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi incelenecektir. Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak ele alınacağı için bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğini ne düzeyde etkilediğini belirlemeye yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Öğretmenlerin sergilediği liderlik davranışlarının gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmen liderliği alanında yeteri kadar çalışma bulunmaması, öğretmen liderliği kavramının eğitim kurumlarında uygulanmasının eğitim hayatında farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Okullardaki öğretmenlerin inisiyatif alarak kurumlarını öğrenen örgüt haline dönüştürmelerinde öğretmen liderliğinin etkisi araştırılarak bu çalışmanın eğitim yönetimi literatürüne katkısı olacağı amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesini “Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği değişkenlerine ilişkin öğretmen algıları okul türü, cinsiyet, branş, kıdem, yaş, öğrenim durumu ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algıları öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarını yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Toplumsal yaşamda önemli değişim ve gelişmelerin yaşandığı günümüzde okullara ve öğretmenlere büyük sorumluluklar ve beklentiler yüklemektedir. Eğitim kurumları öğretmenlerden en üst düzeyde yararlanmayı amaçlamaktadır. Bunun için okulların öğrenen örgüt olma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle inisiyatif alan, öğrenen örgüt yapısına ayak uydurmuş, liderlik davranışları sergileyen öğretmen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerde inisiyatif alma eğilimi arttıkça ve okulların öğrenen örgüt olma düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin liderlik davranışlarını ortaya koyma düzeylerinin artabileceği, eğitimin kalitesinin ve okul gelişiminde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yurtiçi ve yurtdışındaki alan yazın araştırıldığında; öğretmen liderliği, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma kavramları ile ilgili çalışmalar olduğu halde, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerini sağlayan değişkenlerin belirlenmesine, eğitim alanında hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları hakkında anlamlı çıkarımlar yapmaya olanak tanıyacağı varsayılmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algı düzeylerini belirlemek için yeterlidir. Öğretmenlerin ölçek sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Öğrenen Örgüt: Senge (2013, s. 21) öğrenen örgütleri, çalışanların arzu ettikleri sonuçları elde etmek için potansiyelini kullanarak kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni ve etkili düşünme tarzlarının ortaya konulduğu, insanların sürekli olarak birlikte öğrenen örgütler olarak tanımlamıştır.

İnisiyatif Alma: Bir hedefe ulaşmak için engelleri ortadan kaldıran, kendi kendine başlayan ve proaktif olan bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Frese & Fay, 2001, s. 134).

Öğretmen Liderliği: Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğini, sürekli öğrenerek kendini geliştiren, okulda liderlik davranışları sergileyen, meslektaşlarını motive eden ve inisiyatif alan öğretmenler olarak tanımlamıştır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği kavramlarının açıklanmış, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi irdelenmiştir.

Öğrenme

Öğrenme canlı varlıkların sahip olduğu en temel özelliklerden birisidir. Her canlı doğduğu andan itibaren çevresine uyum sağlayabilmek için sürekli öğrenmek zorundadır. Örgütler birer canlı varlık olarak düşünüldüğünde değişen çevreye uyum sağlayabilmek, hafızalarına yerleştirdiklerini kullanabilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmelerinin temel şartı öğrenmedir (Yazıcı, 2001, s. 63). İnsanoğlu yaşamını sürdürürken ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını öğrenerek elde etmektedir. Öğrenme doğumla başlayıp yaşam boyu devam eden çevreye uyum sürecidir (Kaçmaz, 2015).

Öğrenme hem bir süreç hem de bir değerdir. Birey öğrenme yoluyla kendisini her gün bir önceki günden daha iyi olmaya; kurum ise, nasıl öğreneceğini öğrenmek yoluyla kendisini, ürünlerini ve hizmetlerini tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Kurum ve birey geliştikçe, çalışanların işlerine karşı bağlılıkları artacak, müşteriler daha iyi hizmet alacak ve kurum kendisi için daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Braham, 1998, s. 9).

Nasıl ki veri ile bilgi aynı şey değilse, öğrenme ile bilgi edinme de aynı şey değildir (Braham, 1998, s. 14). Öğrenmeyi sadece “bilgi edinme süreci” olarak tanımlamak yanlıştır. Öğrenme edinilen bilgilerin çevre ile etkileşimi sonucu bireyin davranışlarında meydana gelen kalıcı davranış değişikliğidir (Özden, 2008, s. 68). Öğrenme hem zihinsel hem de

davranışsal değişimi gerektirmektedir (Sayılır, 2001, s. 232). Öğrenme temel bir zihniyet değişikliğini kapsamaktadır. Öğrenme sayesinde şimdiye kadar hiçbir zaman yapamadığımız şeyleri yapmaya, dünyayı ise yeniden algılamamızı sağlar. Her bireyin içinde öğrenmeye karşı derin bir merak duygusu vardır (Senge, 2013, s. 33).

Literatürde yapılan belli başlı öğrenme tanımları incelendiğinde, Handy (1995, s. 48) öğrenmeyi, bireyin sorgulayıcı yönünü kullanarak merak duygusu ile zihninde oluşan sorulara cevap araması sonucunda elde ettiği kazanımlar; Marquardt (1996, s. 30)'a göre öğrenme, bireyin davranışlarında ve eylemlerinde değişiklik yaratan bilgi ve becerilerin kazanılması süreci; Koçel (2005, s. 355) öğrenmeyi, kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili yeni bilgi ve uyarıcıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılayarak bunları davranışlarına yansıtması olarak tanımlamışlardır. Öğrenme tanımlarından yola çıkarak bir genelleme yapılacak olursa bireyin davranışlarında gözlemlenen değişikliklerin bireyin yaşantısına yön verme yönünde şekillenmesi olarak ifade edilebilir.

Örgütsel Öğrenme

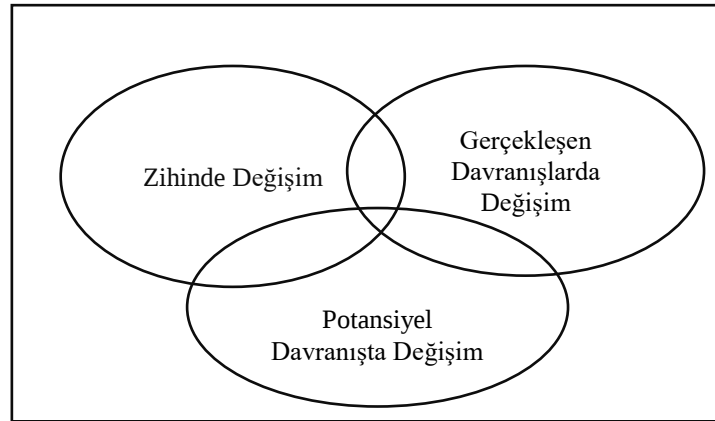
Örgütlerin ekonomi, sanayi, iletişim, eğitim gibi alanlarda yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlayabilmeleri, bilgi üretebilmeleri ve üretilen bilgiyi sürekli ve sistematik olarak kullanabilmeleri gerekmektedir (Karabağ Köse, 2013, s. 38). Canlı birer organizmaya benzetilen örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve çevresindeki değişikliklere uyum sağlayabilme özelliğine sahip olmaları gerekmektedir. Kendisini çevresinden soyutlayan örgütlerin yaşama şansları yoktur. Bu nedenle varlıklarını sürdürebilmeleri, gelişip büyüye bilmeleri ve rekabetçi anlayışa sahip olabilmeleri için örgütlerin sürekli öğrenmeleri gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s. 88-89).

Örgütsel öğrenme kavramı değişime daha fazla önem veren örgütler tarafından değer verilmektedir (Töremen, 2001, s. 42). Örgütsel öğrenme öncelikle dinamik, bitip tükenmek bilmeyen bir süreci ifade etmektedir (Aksu, 2013, s. 19). Kavramı ilk olarak geliştiren Cyert ve March (1963'den aktaran Kaçmaz, 2015) örgütsel öğrenmeyi, örgütün sorun çözme ve iş yapma becerisini güçlendirerek örgütün çevreye uyum sağlaması; Dodgson (1993, s. 377) örgütlerin etkinliği artırmak amacıyla bilginin elde edildiği, çoğaltıldığı, örgüt faaliyetlerde kullanıldığı, içselleştirildiği, çalışanların yeteneklerini kullanarak geliştirildiği süreç; McGill ve Slocum (1993, s. 6) ise örgütlerin deneyimleri sonucunda elde ettiği tecrübelerden

hatalarını ve başarılarını değerlendirme istekliliği; Fiol ve Lyles (1985, s. 803) ise, yeni bilgi ve anlayışların elde edilmesi ile örgütün faaliyetlerinin geliştirmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Schein (1997’den aktaran Şanal, 2009, s. 30) örgüt içindeki birey ve gruplar aracılığıyla öğrenme; Huber (1991’den aktaran Şanal, 2009, s. 30) bilginin işlenmesi suretiyle davranışlarda meydana gelen değişimler; Kim (1993’den aktaran Sayılır, 2001, s. 233) örgütün etkili eylemlerde bulunma potansiyelindeki artış olarak tanımlamışlardır. Çelik (2002, s. 137) örgütsel öğrenmeyi, örgütün öğrenme kapasitesini ve tecrübesini geliştiren, rekabet gücünü artırarak değişime uyum sağlama süreci olarak ifade etmiştir. Örgütsel öğrenme tanımları incelendiğinde örgütlerin birer açık sistem oldukları, değişime ve çevreye uyum sağlayabilmek için bilgiyi edinmenin ve örgüt düzeyinde kullanmanın gerekliliği (Karabağ Köse, 2013, s. 44), davranış ve süreç değişikliği kapsamında değerlendirmişlerdir (Alp, 2007, s. 19).

Örgütsel öğrenme bilginin eğitim ve tecrübeyle kazanılmasından çok örgüt içinde davranış, değer ve normların örgütün tüm çalışanlarının aktif katılımı ve paylaşılmasıyla gerçekleşebilir (Yazıcı, 2001, s. 90). Örgütsel öğrenme amaçları ve beklentileri paylaşmayı, eylemsel çıktının elde edilmesi, bilginin geliştirilmesi ve kurumsallaşmasını içermektedir (Sayılır, 2001, s. 233).

Tsang (1997, s. 76) örgütsel öğrenmeyi bellekte değişim, potansiyel davranışta değişim ve gerçekleşen davranışta değişim olmak üzere üç ana ögeyle ilişkilendirmiştir.



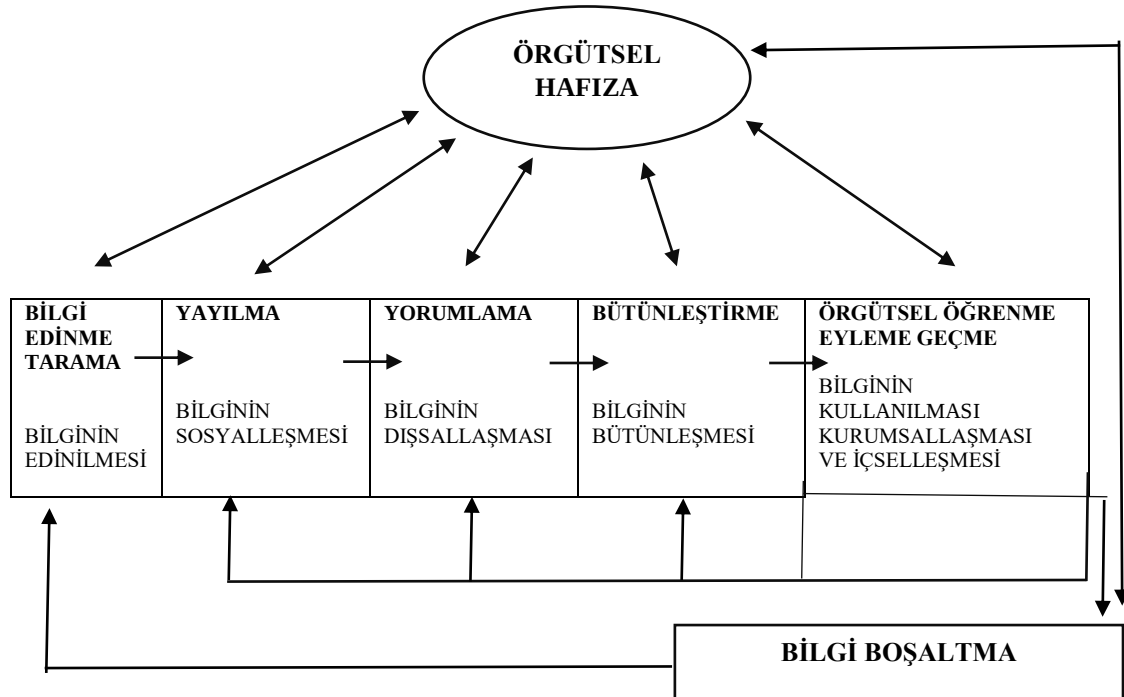
Şekil 1. Örgütsel öğrenme öğeleri. “Bireysel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme ve Aralarındaki Bağ”, Sayılır, A., 2001, s. 234.

Şekil 1’de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme kavramının ne sadece davranışsal ne de sadece zihinsel olarak yeterince açıklanamayacağı dolayısıyla her iki yaklaşımın birlikte gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğrenme bireysel düzeyden takım düzeyine, takım düzeyinden de örgüt düzeyine uzanır (Karabağ Köse, 2013, s. 38). Bireyin öğrendiği bilgi ve beceriler örgütsel sonuçlar ortaya koymuyorsa örgütsel öğrenme gerçekleşmemiş olur (Sayılır, 2001, s. 233). Örgütsel öğrenme her düzeyde öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler aracılığı ile ancak gerçekleşir (Karabağ Köse, 2013, s. 40). Örgütsel öğrenme, örgütlerde çalışanların ortak anlayışları, bilgileri ve düşünsel modelleri aracılığıyla ortaya çıkar ve örgütlerin geçmiş bilgi ve deneyimleri üzerine kurulur (İşdar, 2006). Örgütsel öğrenme sürecinde örgütte yeni bilgilerin üretilmesini sağlayacak etkin öğrenme ortamlarının oluşturulması, üretilen bilginin örgüt düzeyinde kullanılması (Kaçmaz, 2015), bireyin öğrenmeye istekli olması ve motive edilmesi, tüm çalışanların ise bu sürece dahil edilmesini (İşdar, 2006) gerektirir.

Örgütsel Öğrenme Süreci

İnsan yaşamında olduğu gibi örgütlerde de öğrenme bir süreç olarak gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenme süreci ile ilgili literatürde en çok kullanılan model Huber (1991'den aktaran Karabağ Köse, 2013, s. 45)'in bilginin edinilmesi, örgüt içerisinde dağıtılması, bilginin yorumlanması ve bilgiye dönüştürülerek örgütün hafızasına kaydedilmesi olmak üzere dört aşamalı modelidir.



Şekil 2. Örgütsel öğrenme süreci. “Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka: Teori ve Bir Uygulama”, Yıldırım, E., 2006, s. 19.

Şekil 2’de görüldüğü gibi örgütsel öğrenme süreci bilginin edinilmesiyle başlar, bilginin örgüt üyeleriyle paylaşılması ve örgüt içerisinde yayılması ile devam eder. Örgüt içerisinde bilgi paylaşılır, bireyler tarafından yorumlanır ve kavramsal bilgiye dönüşerek anlam kazanır. Sonraki aşamada mevcut bilgiler ile yeni bilgilerin bütünleşmesi gerçekleşir. Örgütsel öğrenme ve eyleme geçme aşamasında bütünleşen bilgi sistematik hale gelir. Bütünleştirilen bilgiler örgütün kolektif zihin haritasına yerleştirilir. Bilgi bu süreçte örgüt tarafından içselleştirilmekte ve örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. İçselleşen bilgi örgütün hafızasına aktararak depolanır. Bilgi zaman içerisinde geçerliliğini yitirdiğinde “bilgiyi boşaltma” yoluyla bellek ve süreçten uzaklaştırılarak unutulur. Öğrenme süreci bu şekilde devam eder (Yıldırım, 2006, s. 19). Örgütsel öğrenme süreci aşağıda dört başlık altında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bilginin Edinilmesi

Bilgi öğrenmenin gerçekleşmesinde yer alan temel kavramlardan biridir. Örgütler öğrenme konusunda başarılı olmak, hedeflenen davranışlara ulaşmak, bilgi eksikliklerini gidermek ve içinde bulunulan koşullar yetersiz kaldığında bilgi edinme yollarına başvurmaktadır (Kaçmaz, 2015).

Dogdson (1993)’a göre öğrenme örgütün bilgiyi elde etme girişimiyle başlar. Örgütler bilgiyi çeşitli kaynaklardan (iç ve dış kaynak) elde ederler. Bilginin dış kaynaklardan alınarak edinilmesi ve edinilen bilginin mevcut bilgilerle yeniden yorumlanmasıyla yeni bilginin ortaya çıkarılması sürecidir (Kaçmaz, 2015). Dış kaynaklı bilgiler; müşteriler, tedarikçiler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik faktörler gibi çevresel faktörler hakkında elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Bilgiyi dış kaynaklardan edinebilmek için örgütün dış çevresi ile sürekli bir etkileşim içinde bulunması gerekmektedir. İç kaynaklı bilgiler ise, örgütün temel işlevi ile ilgili konularda, örgüt içinde oluşturulmaktadır. Bilginin edinilmesi, örgüt içerisinde yer alan tüm çalışanların görev ve sorumluluğundadır (Yazıcı, 2001, s. 124). Bu sorumluluğu yerine getirmeyen her bireyin örgütsel öğrenme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir (Subaş, 2010, s. 21).

Öğrenme yalnızca bilginin örgüt dışında kazanılması ile ortaya çıkmaz, aynı zamanda mevcut bilginin gözden geçirilmesi, yeniden düzenlenmesi yoluyla da ortaya çıkar (Töremen, 2001, s. 57). Örgütler iç ve dış çevrelerinden elde ettiği bilgileri, tecrübeleri, değerleri ve örgüt gelenekleriyle harmanlayıp örgütsel öğrenme sürecinden geçirerek bilgiye

dönüştürürler. Örgütün bir parçası haline getirilen bilgi, örgüte yeni ve özel bir anlam katar (Yıldırım, 2006, s. 20-21).

Bilginin Örgüt İçerisinde Yayılması

Bilginin örgüt düzeyinde yayılması, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin yeni bilgi üretmek amacıyla örgüt üyeleri ve bölümleri arasında dağıtılması, paylaşılması anlamına gelmektedir (Yazıcı, 2001, s. 125). Bilginin örgüt içerisinde yayılması örgütün yapısına göre değişkenlik gösterebilir (Alp, 2007, s. 23). Huber (1991'den aktaran Töremen, 2001, s. 58) örgütün büyüklüğünün bilginin örgüt içerisinde dağıtılması ve yayılmasının büyüklüğü ile orantılı olduğunu belirtmiştir.

Örgütlerde bilginin yayılması iletişim süreçleri ve bilgi akışıyla sürdürülmektedir. Bilgi formel ve informal kanallar vasıtasıyla örgüt içerisinde dağıtılmaktadır (Kaçmaz, 2015). Telefon, faks, yüz yüze görüşme, mektuplar, raporlar gibi geleneksel iletişim araçlarının yanı sıra e-mail, bülten tahtaları, bilgisayarla konferans sistemleri, elektronik görüşme sistemleri, iş akış yönetim sistemleri, bilgisayar medya iletişim sistemleri gibi yöntemler bilginin örgüt içerisinde yayılmasını kolaylaştırmaktadır (Töremen, 2001, s. 58).

Örgütün elde ettiği bilgi örgüt içerisinde dağıtılsa anlamlı hale gelir. Öğrenme sürecinin bu aşamasında bilginin örgüt içerisinde yayılma hızı, yayılma biçimi ve doğruluğu önem kazanmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 125). Bilginin örgüt içerisinde kontrol edilerek veya kısıtlanarak yayılması durumunda öğrenme fırsatı ortadan kalkar bu da örgüt çalışanları arasında güvensizliğe neden olur (Yazıcı, 2001, s. 125). Bu durum öğrenmenin bütünselliği ilkesini yok eder (Aksu, 2013, s. 23). Bilginin örgüt içerisinde dağıtılarak paylaşılması sonucunda oluşacak sinerji ile yeni bilgilerin doğmasına olanak sağlamakta, bu da örgütsel öğrenmeyi desteklemektedir (İşdar, 2006).

Bilginin Yorumlanması

Bilginin anlamlı hale gelebilmesi için bilgiyi alan kişinin bilgiyi anlaması, yorumlaması ve anlam çıkartılarak içselleştirilmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s. 126). Huber (1991'den aktaran Karabağ Köse, 2013, s. 46) bilginin yorumlanmasını; örgütün bilgiyi anlamlandırma şekline, bireylerin inançlarından, zihinsel modellerinden, içinde bulunduğu ortamın zenginliğinden, bilginin ulaştırıldığı araçlardan etkilenme süreci olarak ifade etmiştir.

Bilginin paylaşılması demek, bilginin örgütün diğer üyeleri tarafından algılanacağı veya kullanılacağı anlamı taşımamaktadır. Bilgiyi alan kişi kendi bakış açısı, algı seçiciliği, düşünsel modeller ve varsayımlarla bilgiyi algılama süreci içerisine girer. Birey kendi düşünsel modelleri ile yeni elde ettiği bilgiler arasında bir ilişki kurarsa, bu bilgiyi içselleştirir ve hafızasına yerleştirir. Böylelikle bireysel öğrenme gerçekleşmiş olur. Örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi için örgüt üyelerinin birbiriyle etkileşimleri ve çıkartacakları ortak anlamlar önem kazanmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 126-127). Örgütsel öğrenme; örgüt tarafından bilginin yorumlanması ve örgütle bütünleşmesi sonucu ortaya çıkar (Töremen, 2001, s. 59).

Örgütlerde bilginin doğru yorumlanması, bilginin paylaşılmasından daha önemlidir. Bilginin yorumlanması aşamasında örgüt içerisine yayılmış olan bilgi farklı şekillerde düşünülür, yorumlanır ve dönüştürülür (Yıldırım, 2006, s. 22). Yorumlar çeşitlendikçe daha fazla öğrenme ortaya çıkar (Kaçmaz, 2015).

Örgüt içerisinde bilginin içselleştirilmesi için çalışanların fikirlerini açıkça paylaşabileceği, örgüt üyelerinin birbiriyle etkin bir iletişim kurabildiği, özgür ve paylaşımcı bir ortamın yaratılması için örgüt liderlerine büyük görevler düşmektedir (İşdar, 2006).

Bilginin Dönüşümü, Örgütsel Hafızaya Kaydedilmesi ve Kullanılması

Örgütler zihinsel sistemlere ve hafızalara sahiptir (Yıldırım, 2006, s. 22). Bilginin öğrenilmesi sonucunda örgüt öğrendiklerini hafızasına kaydetmektedir. Kaydedilen bu bilgiyi örgüt ileriki aşamada hatırlamak, kolayca erişilebilmek, bilgi alımında ve diğer faaliyetlerde kullanmaktadır (Akgün & Keskin, 2003, s. 184).

Örgütsel hafıza; bilgilerin örgütün gelecekteki yaşantısında kullanmak üzere belleğinde depolayabildiği yerlerdir. Örgütsel hafıza örgütsel öğrenmede kritik bir rol oynar. Öğrenmenin paylaşılması örgütsel hafızanın etkililiğine bağlıdır. Öğrenen örgütler için en büyük değişim, bilginin çözümlenmesi ve rahatlıkla kullanılacak örgütsel hafızanın oluşturulmasıdır. İnternet gibi yaygın teknolojiler ve hızlı bilgi örgütsel belleğin oluşmasını kolaylaştırır (Töremen, 2001, s. 59-60).

Bireyler bilgiyi alıp yorumladıktan sonra bir anlam çıkartarak, özümseyerek içselleştirdikten sonra bunu yeni bilgi üretmek için kullanmalıdırlar. Öğrenme süreci, birinci aşamasına girdi sağlamak ve döngünün sürekliliğini devam ettirmektedir (Yazıcı, 2001, s. 127). Bireyler

elde ettikleri bilgileri örgüt içerisinde karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm üretebilmek, yeni ve farklı fikirler ortaya çıkarabilmek için kullanmaktadır (İşdar, 2006). Örgütlerin sadece belirli bilgileri öğrenmeleri ve standartlaşmış bilgilere sahip olmaları yetmeyecek, yeni bilgiler üretmeleri, edindikleri bilgi ve birikimleri farklı alanlarda uygulayarak bilgiyi bir üretim faktörü olarak kullanmaları gerekecektir (Alp, 2007, s. 23).

Örgütsel öğrenme süreci, bireysel hafızanın örgütsel hafızaya aktarılması ve bu bilgi transferinin örgütsel bir davranış haline gelmesi ile gerçekleşir. Bu nedenle örgütsel öğrenmenin bir amacı da örgütsel hafızayı korumak ve geliştirmektir (İşdar, 2006).

Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Örgütlerin öğrenmesi varlıklarını devam ettirmesi için gerekli bir zorunluluktur. Bilinçli veya bilinçsiz olsun bütün örgütler öğrenirler. Bireyler olmadan örgütler olamayacağı gibi, örgütü oluşturan bireyler öğrenmeden de örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir (Sayılır, 2001, s. 230). Örgütsel öğrenme, örgüt içerisinde çalışanların katkıları ile bireyler aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu nedenle örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde önce bireysel öğrenmenin, daha sonra bireylerin bir araya gelerek grup özelliği oluşturduğu takım halinde öğrenmenin oluşması gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s. 76). Örgütlerde öğrenme Watkins ve Marsick (1993)'e göre; bireysel düzeyde, takım düzeyinde ve örgütsel düzeyde olmak üzere üç başlık altında değerlendirmiştir. Bu öğrenme seviyesine ilave olarak örgütler arası öğrenme (Yıldız, 2011, s. 22) ve toplum düzeyinde öğrenme (Kaçmaz, 2015) literatürde yerini almıştır. Bu çalışmada öğrenme düzeyleri bireysel, takım haline ve örgüt düzeyinde ele alınmıştır.

Bireysel Düzeyde Öğrenme

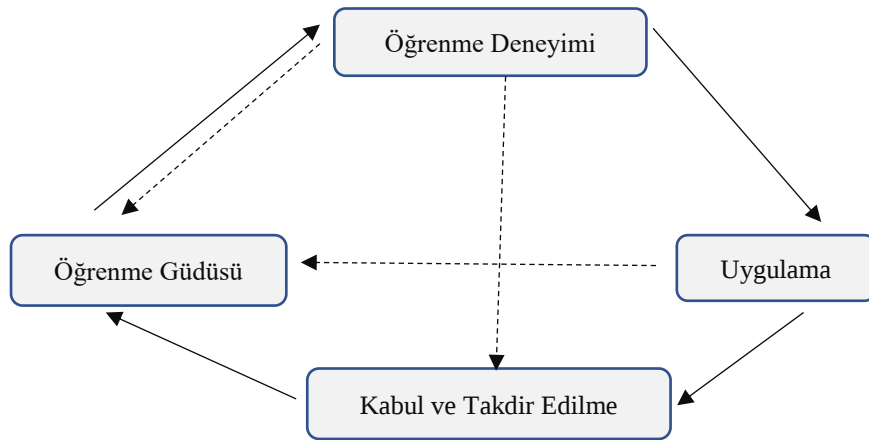
Örgüt içerisinde öğrenmenin gerçekleşmesinde temel unsur bireylerdir. Öğrenme, örgüt içerisinde bireyle başlar. Bireyin görevi örgüt dışında elde ettiği bilgiyi örgüte taşımaktır. Birey sadece bilgiyi örgüte taşıması ve örgüt içerisinde yeni bilgi yaratması yeterli değildir. Önemli olan bilginin örgüt tarafından anlaşılıp, paylaşılması ve yeni bilginin oluşmasını sağlamaktır. Örgütler ancak öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler (Yazıcı, 2001, s. 76-79). Öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış kişiler öğrenen bireyler olarak kabul edilir (Aytekin & Kılıç, 2010, s.154). Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmeyi sağlamanın

temel şartı olmasına rağmen, yeterli şartı değildir (Yazıcı, 2001, s. 82). Bireysel değişim sayesinde örgütsel değişimler yaratılabilir (Çelik, 2002, s. 137).

Koçel (2005, s. 435) bireysel öğrenmeyi, “kişinin sezgilerini ve bilişsel süreçleri kullanarak, kişinin var olan veya dışarıdan elde ettiği yeni bilgileri anlayıp yorumlaması, kazandığı tecrübeler sonucunda davranış değişimi” olarak ifade etmiştir. Bireysel öğrenme örgütün sürekli gelişmesi için ortam yaratır, örgütü geleceğin belirsizliklerine karşı hazırlar. Bireysel öğrenme düzeyini; bireyin zihinsel ve davranışsal öğrenme seviyesi, edindiği deneyimler, geliştirdiği yetenekler, bireysel performans, tutum ve davranış değişikliği ile çevreyi algılama düzeyi belirlemektedir (Kaçmaz, 2015).

İnsanlar zaman içerisinde çeşitli olaylarla karşılaşır. Bu olayları sezgileri ile anlamaya çalışırlar. İnsanlar gözlemlediği ve yaşadığı tecrübeleri değerlendirerek yeni bir davranış ve düşünce biçimi geliştirirler. Böylece yeni bilgi ve yeni anlamlar oluşturulur. Geliştirilen bu yeni anlayışı günlük hayatında denemeye başlaması ve bunun sonucunda da yeni tecrübeler edinmesi bireysel öğrenme yaklaşımını açıklamaktadır (Yazıcı, 2001, s. 78-79).

Çırpan (2001, s. 5) bireysel düzeyde öğrenmeyi, sürekli bir döngü olarak ele almıştır. Sürekli öğrenme döngüsü Şekil 3’de verilmiş olup öğrenme deneyimi, uygulama, takdir edilme ve daha fazla öğrenmeye güdülenme olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Bireyler örgüt içerisinde bir seminare, hizmet içi eğitime ya da bir projede görev alarak öğrenme deneyimi yaşar. Birey elde ettiği bu deneyimi örgüt içerisinde uygulamak ister. Uygulamanın örgüt içerisinde kabul ve takdir görmesi durumunda birey yeni şeyler öğrenmeye güdülenir. Böylece yeni şeyler öğrenmeye karşı istekli olur ve öğrenmeye açık hale gelir.



Şekil 3. Sürekli öğrenme döngüsü. “Bilgi İşçilerini Şirkette Tutmanın Bir Yolu: Öğrenme Ortamı”, Çırpan, H., 2001, http://www.eflatun-od.com/Files/User/Item/Docs/97_9.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sürekli öğrenme döngüsünde yer alan kesikli çizgiler geri bildirim oklarıdır. Çalışanların öğrenme deneyimleri ile öğrendiği yeni fikir ve becerileri örgüt içerisinde uygulama fırsatı bulduğunda bireylerin öğrenme eylemleri için güdüleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrenilenlerin işe aktarılması kişinin başarı düzeyini, işten aldığı doyumunu ve işine olan bağlılığını artıracaktır. Bazı örgütlerde öğrenme deneyimi kazanan çalışanların ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi bireysel öğrenmeyi kolaylaştıracak ve geliştirecektir (Çırpan, 2001, s. 5-6).

Takım Düzeyinde Öğrenme

Örgütsel öğrenmenin ikinci düzeyi takımlar halinde öğrenmedir. Takım, önceden belirlenmiş ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş birbirine bağımlı ve birlikte hareket eden, iki veya daha fazla kişinin oluşturduğu topluluktur (Kaçmaz, 2015). Takımlar, birey ile örgüt arasındaki geçişi sağlar. Takımın içerisinde yer alan bireyler bir araya gelerek örgüt içerisinde bir sinerji oluştururlar. Bu sinerji örgüt performansının artmasına imkan sağlar. Takımlar, kendi aralarında ve örgüt içerisindeki diğer takımlarla deneyimlerini paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkar. Bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamı gelişerek takım düzeyinde öğrenme gerçekleşmiş olur (Marquardt, 1996, s. 35).

Koçel (2005, s. 435) takım halinde öğrenmeyi, “kişisel düzeyde bireylerin öğrendiklerini takım içinde paylaşımları, birlikte yorumlamaları ve bir takım anlayışına ulaşmaları” şeklinde ifade etmektedir. Takım halindeki öğrenme süreci bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme olmak üzere iki yönlü olarak işler. Önce bireyin bilgi ve deneyimlerinin takım üyeleri tarafından dönüştürülerek bütünleştirilmesinde takım düzeyinde öğrenme daha sonra da takım bilgisinin örgüt üyeleri tarafından uygulanması sonucunda örgütsel öğrenme gerçekleşir (Yang & Chen, 2005, s. 728). Takım halinde öğrenmede bireyin tek başına öğrenebileceği bilgi ve beceriler daha kısa sürede, çok emek harcanmadan takım düzeyine ulaşmış olur (Alp, 2007, s. 7-8). Takımlar, örgüt üyeleri arasında diyalog ve tartışma ile kolektif zekayı kullanarak örgütsel öğrenmenin örgüt içerisinde yer almasını sağlamaktadır (Özus, 2005, s. 2).

Örgütler daha karmaşık problemlerle karşılaştığında, takım halinde öğrenme konusundaki yeterliliklerini göstererek, yeteneklerini daha fazla geliştirme ihtiyacı hissederler. Takımın toplam potansiyel zekası, bireylerin zekasından daha fazladır. Bu nedenle takım halinde öğrenmenin amacı, takımda yer alan bireylerin birlikte düşünmelerini sağlamak, var olan

durumu analiz ederek geleceği şekillendirmektir. Takımlar üyelerinin farklı görüşlere sahip öğrenme yeteneklerini ortaya çıkararak örgütsel öğrenmeye katkıda bulunurlar (Aytekin & Kılıç, 2010, s.154).

İnce, Bedük ve Aydoğan (2004, s. 427-429) örgütlerde etkili ve verimli bir takım anlayışının oluşturulabilmesi için takımların sahip olması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Ortak bir amaç ve vizyona sahip olmak: Çalışanlar yer aldıkları örgütlerin amaçlarını ve geleceğe yönelik vizyonunun ne olduğunu bilmesi ve takım düzeyinde neler yapması gerektiği bilincine sahip olması gerekir. Bu anlayış örgütte güçlü bir kurum kültürü yaratılmasına katkı sağlamaktadır.

2. Etkili iletişim ortamının oluşturulması: Farklı görüş ve düşüncelere sahip olan insanların bir araya gelerek takım çalışması oluşturabilmesindeki ortak payda iletişimdir. Takım üyeleri arasında çalışma konseptinin ve başarıya yönelik sinerjik bir yapının oluşturulabilmesi için takım üyeleri arasında kesintisiz ve açık bir iletişim olması gerekmektedir.

3. Etkili tartışma alanının oluşturulması: Örgüt içi tartışma, örgütün amaçlarına ulaşmasında ve örgütsel sorunlara neden olmadığı sürece örgüte katkı sağlayıcı nitelikte olabilir. Örgütün öğrenme, karar verme ve öğrenme ufkunu geliştirmesine katkı sağlayabilir.

4. Takım üyelerinin yetkilendirilmesi: Takım çalışmasının temelinde planlama, düzenleme, yönetme ve denetleme gibi rollerin çalışanlara bırakılarak yetkilendirilmesi anlayışına dayanmaktadır. Yetkilendirme ile çalışanlar yaptıkları işler üzerinde sorumluluk ve karar verme haklarına sahip olurlar.

5. Takıma ait olma duygusu: Ait olma duygusu çalışanları takıma veya örgüte olan bağlılık duygusunu artırmaktadır.

6. Ortak sorumluluğun paylaşılması: Takım çalışmasında takım üyeleri görev ve sorumluluk alanlarını çok iyi bilmelidir. Örgüt içerisinde paylaşılan sorumluluk başarılı bir örgüt ortamının vazgeçilmez unsurudur.

7. Takıma bağlılık: Çalışanlar takımın amaç ve hedeflerine yönelik bir bağlılık içerisinde olup birlikte hareket etme güdüsüne sahiptirler.

8. *Bireysel gelişimin desteklenmesi:* Takımlar takım üyelerinin çalışma ve başarıma güdülerinin artırılması konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Çalışanların kendini geliştirmeleri bireysel, takım düzeyinde ve örgütsel olarak katkı sağlamaktadır.

Örgütsel Düzeyde Öğrenme

Örgüt düzeyinde öğrenme, bireylerin ve takımların duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini elde etme, kullanma ve yayma sürecini geliştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme ve takım halinde öğrenme sonuçlarının toplamından daha büyük bir etki yaratmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 86).

Koçel (2005, s. 435) örgüt düzeyindeki öğrenmeyi, “takım düzeyinde ulaşılan ortak anlayış ve değerlerin, örgütün tamamı için geçerli sistem, yöntem, prosedür, beklenen davranış kalıplarına dönüşmesi” olarak ifade etmiştir.

Örgütsel öğrenmenin örgüt içerisinde tüm çalışanları içine alan bilinçli, sistematik ve sinerjik bir tarzda gerçekleşmesi, öğrenilenlerin ise örgütte kabul görmesi ve yayılması gerekmektedir. Örgütsel öğrenme paylaşılan bilgi, anlayış ve davranış kalıpları ile ortaya çıkmakta ve örgütsel kazanım ile sonuçlanmaktadır. Örgütsel süreç içerisinde çalışanların sahip olduğu bilgi birikimi paylaşılan bir değer olarak örgütün bilgisi haline gelmişse, üretilen bilginin davranışa dönüşmesi gerçekleşmiş demektir (Atak, 2009, s. 72). Örgüt düzeyinde öğrenme, örgütün bilgi ve yeterliliklerinin geliştirmesi sürecine katkı sağlamaktadır (Erçetin, 2001, s. 50).

Bu üç adımlı öğrenme düzeyinin gerçekleşmesinde herkesin katılımının gerçekleşmesi ve örgütler tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bireysel öğrenmenin yerleştiği, çalışanların takımlar halinde çalışarak ve paylaşılarak öğrendiği, örgütsel kazanımların elde edildiği, yeni bilginin üretildiği, davranış değişikliklerinin gerçekleştiği, değişim ve dönüşüm yeteneğini kazanan örgütlerin öğrenen örgüt olacağından bahsetmek mümkün olacaktır (Atak, 2009, s. 73).

Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

Öğrenme, canlıların yaşamında olduğu gibi örgütlerde de bilgi ve davranış düzeyinde bir değişim meydana getirmektedir. Bu değişim örgütleri değişik boyutlarda etkilemektedir

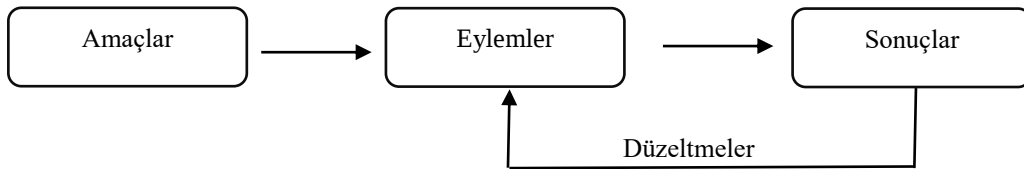
(Yazıcı, 2001, s. 106). Örgütsel öğrenme sürecinde geliştirilmiş en yaygın olarak kabul gören öğrenme çeşitleri; tek döngülü öğrenme (single-loop learning), çift döngülü öğrenme (double-loop learning) ve ikincil öğrenme (deutero learning) olmak üzere olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılmaktadır (Kutaniş, 2002, s. 268-269).

Tek Yönlü (Tek Etaplı) Öğrenme

Tek yönlü öğrenmeyi Fiol ve Lyles (1985) “düşük seviyeli öğrenme”, Senge (2004) “uyum sağlayıcı öğrenme”, Balasubramanian (1996’dan aktaran Töremen, 2001, s. 46) ise “stratejik olmayan öğrenme” olarak adlandırmıştır.

Örgüt üyeleri iç ve dış çevreyle etkileşim halinde bulunurken yeni bilgiler kazanır. Fakat edindikleri bu bilgilerin yanlış ve hatalara neden olduğunu anladıklarında, değişimin gerekliliğine inanırlar. Örgüt hatalarını düzelterek amaçlarına ulaşabilmek için çevresine uyum sağlayarak davranış değişikliği gerçekleştirir. Hataların düzeltildiği noktada öğrenme gerçekleşmiş olur. Bu öğrenmede örgüt üyeleri, örgütün var olan dengesini korumak amacıyla iç ve dış çevreden kaynaklanan problemleri tanımlar, bunları giderebilmek için yeni stratejiler geliştirir ve uygular (Çalık, 2003, s. 119; Yazıcı, 2001, s. 107-109).

Örgüt bu arada var olan mevcut normlarını korur ve değişiklik yapmaz. Bu öğrenme türü herhangi bir sorgulamayı ve düşünmeyi teşvik etmediği gibi sadece var olan problemin çözümüne odaklanır, problemleri oluşturan nedenleri incelemmez (Kutaniş, 2002, s. 268). Yönetim literatüründe bu model “problem çözme modeli” olarak adlandırılmasına rağmen Argyris ve Schön bu öğrenme sürecini tek etaplı öğrenme olarak adlandırmıştır (Yazıcı, 2001, s. 109).



Şekil 4. Tek yönlü öğrenme. “Öğrenen Organizasyonlar”, Yazıcı, S., 2001, s. 109.

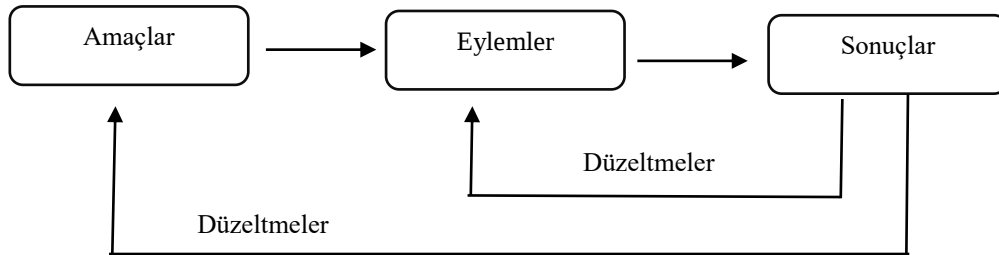
Amaçlar ve sonuçlar arasında ortaya çıkan farklılık, tek yönlü bir öğrenme sürecinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örgüt normlarından sapmalar meydana geldiğinde, davranışlar belirlenen amaçlar doğrultusunda yeniden yönlendirilir. Örgüt çevresinin sergilediği

karmaşıklığa, mevcut norm ve değerlerini değiştirerek uyum sağlar. Uyum sağlama sürecinde mevcut norm ve değerler sorgulanmaz, örgütün belirlenen hedefleri doğrultusunda kalırlar (Yazıcı, 2001, s. 110).

Çift Yönlü (Çift Etaplı) Öğrenme

Çift yönlü öğrenmeyi Fiol ve Lyles (1985) “yüksek seviyeli öğrenme”, Balasubramanian (1993’den aktaran Töremen, 2001, s. 46) “stratejik öğrenme”, Senge (2004) ise “üretici öğrenme” olarak tanımlanmıştır.

Çift yönlü öğrenme, sadece davranışsal uyumlarla sınırlı kalmayan, daha derin bir şekilde, bilişsel yapılarda da değişimi gerçekleştiren bir süreçtir (Yazıcı, 2001, s. 112). Bu öğrenme hataların düzeltilmesi sırasında örgütün amaç, politika, yapı ve normlarının sorgulanmasını, değiştirilmesini gerektirir (Töremen, 2001, s. 46). Böylece yeni düşünce ve davranış biçimleri ortaya çıkarak (Yazıcı, 2001, s. 113) örgütün değişen şartlara uyumunu kolaylaştırmaktadır (Öğütveren, 1998, s. 11). Senge bu öğrenme düzeyini proaktif öğrenme olarak değerlendirmiştir (Kutaniş, 2002, s. 269).



Şekil 5. Çift yönlü öğrenme. “Öğrenen Organizasyonlar”, Yazıcı, S., 2001, s. 113.

Tek yönlü öğrenme eylemine ilişkin düşüncelerimizin aynı kaldığı öğrenme türüdür. Bu öğrenme mevcut problemleri çözebilir ancak bu problemlerden daha fazlasını çözemez (Töremen, 2001, s. 48). Çift yönlü öğrenmede sorunun temeli araştırılır, olaylar derinlemesine incelenir, sistem ve hataların neden kaynaklandığı sorgulanır (İşdar, 2006).

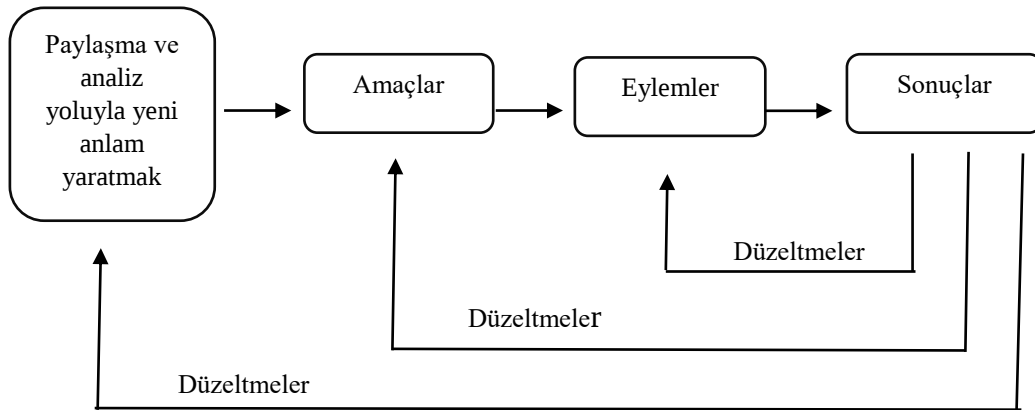
Tek yönlü öğrenme örgütün hedeflerinin belirlenmesi, rutin işler ve öğrenme davranışlarıyla bütünleşmeyi gerektirir. Örgütsel değişime ihtiyaç yoktur. Tek yönlü öğrenme adapte olmaya ve mevcut hedeflere ulaşmaya çalışırken çift yönlü öğrenme ise problemlerin çözümünde bilimsel yolları kullanarak örgütün sürekli gelişme sürecine dikkat çeker

(Töremen, 2001, s. 47-49). Çift yönlü öğrenme örgüt kültürünün değişmesini ve örgütün nasıl öğreneceğini öğrenmesini sağlamaktadır (Çalık, 2003, s. 119).

İkincil Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)

Özden (2008, s. 77)'e göre öğrenmeyi öğrenme, mevcut olan bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgileri üretebilmektir. Bu öğrenme, örgütlerin öğrenme yeteneğini geliştirmek (İşdar, 2006), neyin nasıl öğrenilebileceğini bilmek ve bu süreci devam ettirebilme gücünü yansıtır (Kutaniş, 2002, s. 269). Öğrenmeyi, bir uğraş olmaktan çıkarıp yaşam tarzına dönüştürmek gerekir (Çam, 2002, s. 24). İkincil öğrenme ve çift yönlü öğrenme örgütün neden ve nasıl değişmesi gerektiğini sorgularken, tek yönlü öğrenme ise değişimi gerektiren nedenleri sorgulama yapmadan gerçekleşmektedir (Yazıcı, 2001, s.115). Bu öğrenme biçimi, örgütlerin tek ve çift yönlü öğrenmeleri gerçekleştirebileceğini öğrendiği zaman meydana gelir (Kutaniş, 2002, s. 269).

Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenme süreci üzerine odaklanarak öğrenmenin gerçekleşmesini nelerin kolaylaştırdığını ya da nelerin engellediğini keşfederler. Bunun üzerine yeni öğrenme stratejileri belirlenerek uygulanır (Argyris & Schön, 1980, s. 136). Bu öğrenmede amaç sadece bir şeyler öğrenmek değil, öğrenme sürecini bir bütün olarak anlayarak üst düzey bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir (Yazıcı, 2001, s. 116).



Şekil 6. Öğrenmeyi öğrenme. “Öğrenen Organizasyonlar”, Yazıcı, S., 2001, s. 115.

Şekil 6’da görüldüğü gibi öğrenmeyi öğrenme bilgi toplama, anlama, sorgulama ve fikir birliğine varmayı sağlamaya yönelik bir yaklaşım vardır. Örgüt üyeleri nasıl öğrenilmesi gerektiğini öğrenip, bunu başkalarına aktarabiliyorlarsa anlaşmazlıklar ortadan kaldırılarak

gerekli düzeltme ve iyileştirmeler yapılabilir. Örgüt öğrenmeyi öğrendiği zaman örgütün değişimini kolaylaştırır (Yazıcı, 2001, s. 116).

Örgütsel öğrenme bir eylemin gerçekleşmesi sonucunda geri bildirim alınarak ortaya çıkar. Eylemin sonucunun alınması tek yönlü öğrenme, eylemin sonuçlarının sorgulanması ve değiştirilmeye gidilmesi çift yönlü öğrenme, eylemin sonuçlarının mantığını oluşturan sistemin sorgulanması ve yeniden yapılandırılması öğrenmeyi öğrenme olarak nitelendirilmektedir. Örgütün öğrenen bir örgüte dönüşebilmesi için öğrenmeyi öğrenmesi ve bunu bir sistem haline getirmesi gerekmektedir (İşdar, 2006).

Örgütsel Öğrenmeyi Geliştiren Unsurlar

Yazıcı (2001, s. 129)' ya göre öğrenmenin örgütsel düzeyde gerçekleşmesinde üç temel faktör yer almaktadır. Bunlar;

Bilgi: Bilgi, öğrenme için bir araçtır. Öğrenme sürecinin temel girdisi doğru, anlamlı ve işe yarar bilgidir.

Yetenek: Öncelikli olarak kişide öğrenme gücü ve yeteneği bulunmalıdır. Bu yeteneğe sahip olan kişi kendisine öğrenebileceği bir ortam ve gerekli olanaklar sunulduğu takdirde öğrenebilir.

İstek: Öğrenme sadece bilgi ve yeteneğin olması ile gerçekleşmez. Aynı zamanda kişinin öğrenmeye istekli olmasını da gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen kriterlere ek olarak örgütsel öğrenmenin gelişmesini ve sürdürebilmesini sağlayan başka faktörler de vardır. Bu faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Paylaşılan vizyon: Vizyon gelecekle ilgili bir olgudur. Örgütlerin gelecekte olmak istediği ve ulaşmayı hedeflediği yer olarak ifade edilmektedir (Cemaloğlu, 2013, s. 154). Örgüt içerisinde paylaşılan bir vizyon yaratılması, bireysel amaçlar ile örgütsel amaçların birbiriyle bütünleşmesini sağlar. Birlikte ortak düşüncelerin paylaşılması ile ortaya konan bir vizyon, tüm çalışanlar tarafından kolaylıkla benimsenir. Böylelikle çalışanlar başkaları istediği için değil, kendi istediği için paylaşılan amaçlar doğrultusunda öğrenirler (Yazıcı, 2001, s. 130).

2. Örgüt kültürü: Örgüt kültürü; örgüt üyelerinin paylaştığı değerler, inançlar, anlayışlar ve normlardan oluşmaktadır. Örgütsel öğrenmenin ilk koşulu birlikte yaşama kültürünü örgüt içerisinde geliştirmektir. Birlikte yaşama kültürünün oluşabilmesi için insanların duygu,

düşünce ve endişelerini paylaşmaları, birbirlerini önyargısız olarak dinleme ve saygı duymalarını gerektirir. Öğrenmenin gelişmesi ve sürdürülebilmesi için örgüt içerisinde açık ve çok yönlü bir iletişim ortamının var olması gerekir. Örgütün öğrenme yeteneğini artırmanın bir diğer yolu örgüt içerisinde yaratıcılığı, yenilikleri ve buluşları özendirmek, karşılıklı güveni pekiştirmek, başarısızlıktan korkmak yerine bir şeyler öğrenmeyi teşvik etmektir (Güney, 2007, s. 556-557).

3. Esneklik sağlayacak strateji: Strateji; örgüte yön verme, çevresine uyum sağlayacak ve rekabet avantajı elde edebilmek için amaçların belirlenmesi, faaliyetlerin planlanması ve gerekli araç ve kaynakların yeniden düzenlenmesi sürecini ifade etmektedir. Stratejik yönetimler örgütün değişim ve gelişmelerine uyum sağlamalarına, geleceğe yönelik amaç ve hedeflerini belirlemesine imkan vermelidir (Can, 2007a, s. 57-58). Örgütün stratejik durumu, öğrenme kapasitesini belirlemektedir. Strateji örgütün çevreyi anlama yeteneğini geliştirir. Böylece daha farklı düşünme ve karar verme seçenekleri sunar. Stratejilerin esnek olması, öğrenme sonucunda meydana gelen değişimlerin uygulanmasını sağlar. Bu da örgütün verimini ve başarısını artırır (Yazıcı, 2001, s. 135).

4. Çevresel faktörler: Örgütler açık sistemlerdir. Örgütler içinde yer aldığı çevre ile etkileşim halinde bulunduğu (Sezgin, 2013, s. 69), birer öğrenme kaynağıdır (Yazıcı, 2001, s. 136). Örgütün iç ve dış çevresi, örgütün öğrenme düzeyini etkilemektedir. Çevrenin karmaşık, dinamik veya statik olması ile öğrenme zor gerçekleşebilir ya da öğrenme ortaya çıkmayabilir. Dolayısıyla dinamik ile durgunluk arasında bir dengenin olması durumunda öğrenme gerçekleşebilir. Örgütlerin kendilerini rekabet ve yeniliğin yer aldığı bir çevreye kendilerini uyarlamaları gerekir (Töremen, 2001, s. 62). Öğrenme örgütler içerisinde örgütün çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bilgi kazanma süreciyle sonuçlanır (Töremen, 1999, s. 68).

5. Esnek örgüt yapısı: Örgüt yapısının düzenlenmesinde örgüt kültürü, strateji ve çevre gibi faktörler önemli rol oynasa da, örgüt yapısını esas belirleyen bu faktörlerin öğrenilmesidir. Merkezi örgüt yapıları öğrenmeye daha kapalı ve geçmiş davranışların tekrarına yönelik davranışlarda bulunurlar. Esnek örgüt yapıları ise katılımcı, çalışanların karar verme süreçlerine dahil olduğu, hareketlerini kısıtlamayan, özgür düşünmeye yönlendiren yapılardır (Yazıcı, 2001, s. 136). Merkezi yapılar tek aşamalı öğrenmeye, esnek yapılar ise çift aşamalı öğrenmeye teşvik etmektedir. Liderler, bireysel ve örgütsel öğrenmeyi daha da kolaylaştıracak dinamik olan sistem ve düşünceleri teşvik etmelidir (Töremen, 1999, s. 67).

6. *Teknolojinin önemi:* Örgüt içerisinde kullanılan teknolojiler öğrenmede önemli katkılar sağlamaktadır. Günümüz örgütlerinde teknolojiler örgütlerin iş yapma biçimlerini, öğrenme ve bilgi paylaşma ortamlarını değiştirmektedir. Teknolojinin kullanılmasıyla çalışanlar arasındaki iletişim ve istedikleri bilgiye ulaşmaları kolaylaşmış, bölümler arasındaki engeller ortadan kalkmıştır. Bilginin bir yerden başka bir yere taşınması sorunu ortadan kalkmış, bilginin paylaşımıyla yeni fikir ve buluşların gelişmesine katkıda bulunulmuştur (Yazıcı, 2001, s. 137). Teknolojik gelişmeler sadece örgütsel yapıyı etkilememekte aynı zamanda örgütün niteliğini de etkilemektedir (Alp, 2007, s. 35).

7. *Örgütsel hafıza ve örgütün unutma yeteneğinin önemi:* Öğrenen örgütlerin temelinde örgütsel öğrenmeyi geliştiren unsurlardan biri de “örgütsel hafıza” veya “örgütsel bellek” olarak adlandırılan, örgütlerin öğrendiklerini depolayabilme, sonradan tekrar kullanma ve gerektiğinde yenilerini öğrenebilmek için unutulabilme yetenekleridir. Örgütlerin beyinleri bulunmamasına rağmen, hafızaları bulunmaktadır. Örgütsel hafızanın temel işlevi örgütün davranış kalıplarını, normlarını ve değerlerini diğer çalışanlara aktarmak, paylaşmak, öğrenilenlerin zaman içerisinde unutulup gitmesini önlemektir (Yazıcı, 2001, s. 139). Örgütsel hafıza örgüt içinde öğrenmenin temelini oluşturur, yeni öğrenilen bilgiler bu temelin üzerine inşa edilir. Çalışanlar örgüt içerisinde bir sorun ile karşılaştıklarında bunu geçmiş tecrübe ve öğrenmişliklerinden yararlanarak çözerler. Tecrübelerini, birikimlerini hafızasına alamayan bireylerin ve örgütlerin öğrenmeleri mümkün değildir. Bu nedenle öğrenen örgütlerin oluşmasında örgütsel hafızanın güçlendirilmesi, öğrenme ortamının kurulması ve geliştirilmesi çok önemlidir (İşdar, 2006).

Örgütsel Öğrenmeyi Engelleyen Unsurlar

Örgütler; öğrenme olanaklarını sağlamaktan ve öğrenmeyi destekleyen bir yapıyı oluşturmaktan sorumludur (Braham, 1998, s. 17). Örgütler bireyler aracılığıyla öğrenmektedir. Örgütün öğrenmesi bireyin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bireysel öğrenmenin önündeki engeller ortadan kaldırılmadığında örgütsel öğrenmeyi sağlamak mümkün değildir (Özden, 2008, s. 123). Öğrenmenin örgüt içerisinde gerçekleşmesi için bilgi, düşünce ve fikirlerin örgütün bütün kademelerinde hızlı ve etkin bir şekilde transferi yapılabilmelidir (Özus, 2005, s. 18). Öğrenen örgütler, bünyelerindeki öğrenme yetersizliklerini ve engellerini teşhis etmeli, bu yetersizlikleri ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelmelidir (Bozkurt, 2003, s. 49).

Bozkurt (2003, s. 50) çalışanların öğrenmelerine izin verilmemesi, önlerine zorluklar çıkarılması, nasıl öğreneceklerini bilmemeleri, çalışanlarda motivasyon bozukluğu, çalışanların yeniliğe açık olmaması, bireyler arasındaki iletişim kopukluğu, yöneticilerin liderlik vasıfları, örgüt kültürü, yöneticilerin çalışanları karar alma sürecine dahil etmemeleri, yöneticilerin vizyonsuzluğu, örgütsel özendiricilerin olmaması, çalışanların kendi çıkarlarını ön planda tutması; Kal-Der (1998, s. 13-17) sorunları kabul etmeme, sorunları görmezlikten gelme, bilgiyi paylaşmama, sorunları ilişkilendirmeme, olaylardan ders almama, bilginin üretilmesini engelleme, geçmişin başarılarına sığınma; Töremen (2001, s. 63-67) bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim, kaynak kullanımı örgütlerin öğrenen örgüt olma önündeki en büyük engeller olarak nitelendirmişlerdir.

Senge (2013) örgüt içinde ve dışında örgütlerin öğrenememesinin önünde engeller olduğunu dile getirmiştir. Örgütlerdeki öğrenmeyi engelleyen temel öğrenme yetersizliklerini yedi başlık altında açıklamıştır (Senge, 2013, s. 37-45):

1. *Pozisyonum neyse ben oyum:* Örgütteki kişiler sadece kendilerine verilen göreve yoğunlaşmakta, örgüt içerisindeki diğer işlerle ilgilenmemektedirler. Dolayısıyla bu kişiler örgüt içerisinde ortaya çıkan sorunlar karşısında duyarsız davranarak, sorumluluk almak istemezler. Ortaya çıkan sorunlar karşısında hatayı kendinde arama ve hatayı düzeltme yoluna gitmezler. Sorunun dışardan geldiğine veya birinin işi bozduğuna inanırlar.

2. *Düşman dışarıda:* İnsanların işleri ters gittiğinde ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıktığında bundan başkalarını sorumlu tutma eğilimi gösterirler. Birey sadece kendi görevine yoğunlaştığında, eylemlerinin kendi pozisyon sınırlarının ötesine uzandığını göremezler. Bu eylemler, bize rahatsızlık veren sonuçlar doğurduğunda, bu yeni sorunları yanlış bir algılamayla dışardan kaynaklanan sorunlar olarak düşünürüz. Tıpkı kendi gölgesi tarafından kovalanan birisi gibi sorunları başımızdan bir türlü atamayız.

3. *Sorumluluk üstlenme yanılsaması:* Örgütlerde sorunlarla karşılaşıldığında proaktif tutum sergileyerek ve aktif sorumluluk üstlenerek katkıda bulunmayı gerektirir. Burada anlatılmak istenen aslında, sorunları göğüslemek, bir şeyler yapmak için başkalarını beklememek, sorunları çözülemeyecek bir hale dönüştürmeden bertaraf etmektir. Kısaca önceden etkin olmayı gerektirir. Önceden etkin olma, tepkisel davranmanın ve durumun önceden kontrol edilemez hale gelmesini beklemenin panzehiri olarak görülmektedir. Etkin olma kendi problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmekle başlar.

4. *Olaylara takılıp kalma:* Örgüt içerisinde yaşanan olayların doğurduğu kaygılar ağır basar. Sorunları çözmekten çok olaylara takılıp kalmaya neden olur. Olaylar üzerine yoğunlaşmak, sorunları çözmekten ziyade olayların gerisindeki nedenleri görmekten ve anlamaktan uzaklaştırır. İnsanların düşünmesinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa, üretici öğrenmeden söz edilemez. Bireyler olaylar üzerinde yoğunlaşırsa, yapılabilecek en iyi şey olaylar meydana gelmeden önce tahmin etmektir.

5. *Haşlanmış kurbağa meselesi:* Bir kurbağayı kaynar suyun içine koyarsanız kendini hemen dışarı atacaktır. Ama kurbağayı oda sıcaklığındaki bir suyun içine koyup suyun sıcaklığını yavaş yavaş artırırsanız kurbağa buna bir tepki göstermeyecek ve suyun içinde kımıldamadan kalmaya devam edecektir. Onu dışarı çıkmaya alıkoyacak hiçbir neden olmamasına rağmen, kurbağa orada kalmaya devam edecek ve haşlanmayı bekleyecektir. Çünkü kurbağanın yaşamına yönelik çevresindeki tehditleri algılaması ani değişimlere göre ayarlanmış, yavaş ve tedrici değişimlere karşı ayarlanmamıştır. Bu gibi durumlar örgütlerinde başına gelmektedir. Özet olarak örgütler ani değişimlere tepki verebilmekte ancak yavaş ve örgüt içerisine yayılmış değişimleri algılayamamaktadır. Örgütlerin bu tür değişikliklere dikkat etmesi gerekmektedir. Bu nedenle örgüt içerisinde yavaş yavaş ortaya çıkan daha sonra büyük bir tehdit haline gelen süreçleri görmeyi öğrenmedikçe kurbağanın kaderinden kaçamayız.

6. *Tecrübeyle öğrenme hayali:* En güçlü öğrenme doğrudan tecrübe ve deneyimler yoluyla olur. Her bireyin bir öğrenme ufku vardır. Eğer bireyin eylemlerinin sonuçları öğrenme ufkunun ötesinde olursa tecrübeyle öğrenme gerçekleşmez. Tecrübe ile öğrenmenin, tek öğrenme yolu olduğunu kabul etmek doğru değildir. Örgütlerde alınan kararların etkileri hemen ortaya çıkmayabilir. Bireyler önemli kararların çoğunun sonuçlarını doğrudan göremeyebilir bazen de kararların sonucu yıllar alabilir. Bu durum sadece tecrübeye dayalı olarak öğrenmenin yetersiz olduğunu göstermektedir.

7. *Yönetici takım miti:* Örgütlerdeki sorun veya problemlerle in iyi mücadele edecek olan yönetici takımlarıdır. Yönetici takımları örgüt içerisinde değişik işlev ve uzmanlık alanlarını temsil eden deneyimli ve sağduyulu yöneticilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulur. Bu kişiler örgüt içerisinde kritik öneme sahip ve karmaşık sorunlara karşı çözüm üretmeye çalışırlar. Ancak bir anlaşmazlık ya da kutuplaşma durumunda bir birliktelikten söz etmek mümkün değildir. Zamanlarını genellikle kendi etki etki alanlarında mücadele etmek için geçirirler. Tutarlı bir takım imajı yaratmaya çalışsalar da kendi aralarında uyum ve birliktelik

yoktur. Örgüt karmaşık ve tehdit edici sorunlarla karşılaşınca takım olma hali ortadan kalkar. Örgütlerde ortaya çıkabilecek sorunları sadece yönetici takımlarının çözebilmesi mümkün değildir.

Öğrenen Örgüt

Küreselleşme ve rekabetin yaşandığı, bilginin hızlı bir şekilde değişim gösterdiği günümüzde örgütler örgütsel yapılarını bu değişim ve gelişmelere göre ayarlamak zorundadırlar (Braham, 1998, s. 13). Çok yönlü ve sürekli değişim günümüzde toplumları olduğu kadar örgütleri de etkilemektedir. Örgütlerde varlıklarını devam ettirebilmek için değişen şartlara uyum sağlamak zorundadır. Örgütlerde uyum sağlama görevini örgütlerin en önemli temel kaynağı olan insanlar üstlenmektedir. Bilgi toplumlarında hem insanlar hem de örgütler sürekli öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi yaşam boyu sürdürmeyi amaçladıkları bir süreç olarak görmeleri gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s. 147).

Günümüz örgütlerinde öğrenen tek bir kişinin olması yeterli olmamaktadır. Artık sadece yöneticilerin fikirler bulup bunu örgüt içerisinde herkesin uygulayabileceği stratejiye dönüşmesi gerçekliğini yitirmektedir. Bozkurt (2003, s. 43) bu nedenle örgütlerin geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, yeniden yapılandırmaları gerektiğine işaret etmektedir. Gelecekte ön plana çıkacak olan örgütler öğrenme yükümlülük ve kapasitesini keşfetmiş, insanların birlikte ve sürekli öğrenebileceği örgütler olarak adlandırılmaktadır (Senge, 2013, s.22). Gelecekte başarılı olacak örgütler, en kolay ve hızlı öğrenenler (Braham, 1998, s. 13), insanların öğrenme kapasitelerinden ve isteklerinden faydalanmanın sırrını çözmüş (Senge, 2013, s. 22) örgütler olacaktır.

Senge (2013, s. 21) öğrenen örgütleri, “çalışanların arzu ettikleri sonuçları elde etmek için potansiyelini kullanarak kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri, yeni ve etkili düşünme tarzlarının ortaya konulduğu, insanların sürekli olarak birlikte öğrenmeyi öğrendiği örgütler” olarak tanımlamıştır. Braham (1998, s. 9) öğrenen örgütleri öğrenmeye öncelik veren, Pınar (1999, s. 38) sürekli olarak yeni bilgiler elde eden ve bu bilgileri geliştirerek biçimlendirme yeteneğine sahip olan, sürekli gelişmeyi amaçlayan ve kendini dönüştürebilen, Atak (2009, s. 58) bilgiyi örgütsel süreçlerde kullanan, Koçel (2005, s. 316) yarattığı yenilikler ve değişimler ile çevrelerini değiştirme yeteneğine sahip örgütler olarak tanımlamışlardır. O halde öğrenen öğrenen örgüt; belirsizliğe, karmaşıklığa ve değişime tepki veren ve değişimde bende varım diyebilen örgüttür (Atak, 2009, s. 58). Öğrenen

örgütler, çalışanların gelişimini teşvik etmekte, öğrenmeye olanak sağlayan bir ortam yaratmaktadır (Yazıcı, 2001, s. 154).

Öğrenen örgütler bilgiyi üretme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi aktarma yeteneğine sahip olan ve bu bilgiyi davranışlarına aktarabilen örgütlerdir (Garvin, 1993, s. 80). Örgütlerin sadece bilgiye sahip olmaları ve öğrenmeleri yetmeyecek, yeni bilgiyi üretmeleri, örgüt içerisinde uygulamaları ve bilgiyi bir üretim faktörü olarak kullanmaları gerekmektedir. Bilginin ezberci yaklaşımla depolanması ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılması önemini yitirmiş, bireyin davranışlarında anlamlı değişimler meydana getirmesi gerekmektedir. Öğrenen örgütler, öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç haline geldiği örgütlerdir (Çalık, 2003, s. 116).

Her birey kendini bir önceki günden daha iyi olmaya hazırlar. Örgütler ise, nasıl öğreneceğini öğrenmek yoluyla kendisini, ürünlerini ve hizmetlerini tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışır. Örgüt ve birey geliştikçe, çalışanların işlerine karşı bağlılık düzeyi artacak, motivasyonları yükselecek, öğrenmeye karşı daha istekli olacak, müşteriler daha iyi hizmet alacak ve böylelikle örgüt kendisine daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Braham, 1998, s. 9).

Öğrenen örgütlerin değişime yaklaşımları diğer örgütlerden çok farklıdır. Diğer örgütler mevcut değer ve yapılar içinde değişime adapte olmaya çalışırken, öğrenen örgütler kendini değiştirmeyi ve değişimden bir şeyler öğrenmeyi ve kendi bünyelerine katmayı (adaptif değil proaktif olmayı) hedeflerler. (Kutaniş, 2002, s. 263). Öğrenen örgütlerin rekabet avantajlarını korumaları için stratejik öneme sahip öğrenme üzerine odaklanmaları ve öğrenmeyi örgütün bütününe yaygınlaştırmaları gerektirmektedir. Örgütler hem kendi eksiklerini ortaya koyacak hem de geleceklerini yönlendireceklerdir (Yazıcı, 2001, s. 212).

Öğrenen Örgütlerin Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreç içerisinde öğrenen örgüt kavramının temeli, 1900'li yıllarda Frederic Taylor'ın "Bilimsel Yönetim Anlayışı" ile öğrenmenin çalışanlara transfer edilerek öğrenmenin etkililiğinin artırılacağını ortaya koyması ile başlamıştır (Töremen, 2001, s. 17).

1947 yılında Max Weber'in geleneksel, rasyonel ve karizmatik olmak üzere üç tip meşru yetkiyi tanımladığı "Bürokratik Örgüt Yapısı" izlemiştir. İdeal bürokratik örgütü; hiyerarşik yapı, görevsel uzmanlaşma, tanımlanmış yetki ve sorumluluklar, davranış kuralları ve

tahmin gücünü sağlayan kayıtlar olmak üzere örgütü oluşturan temel unsurlar olarak nitelendirmiştir (Bursalıoğlu, 2012a, s. 19-20).

1950 ve 1960'lı yıllarda Carnegie Mellon'da çalışan bazı yazarlar şemalar ve haritalar oluşturarak örgütün karar alma süreçlerinde öğrenmenin önemini vurgulamışlardır (Töremen, 2001, s. 17). 1960'lı yıllardan sonra, örgütlerin bilgi yaratan sistemler olarak insan davranışlarını nasıl etkilediği ve yönlendirdiği araştırılmıştır (Yazıcı, 2001, s. 95).

Drucker (1964'den aktaran Yıldız, 2011, s. 37) "Performans Temelli Örgüt Yapısı" ile örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgütsel performans ve örgüt çalışanlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Örgütsel performansın değerlendirilmesinde; kalite, verimlilik, karlılık, maliyet, yenilik, müşteri ve çalışan memnuniyetinin ne derece etkili olduğu araştırılmıştır.

Öğrenen örgüt yapısı ilk olarak 1973 yılında Chris Argyris ve Donald Alan Schön tarafından örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan insan sistemlerini incelemiş, bireylerin ve örgütlerin birlikte sürekli öğrenme faaliyeti içerisinde olduklarını, öğrenmeyi engelleyen nedenleri, öğrenmenin birey, grup ve örgüt üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Yazıcı, 2001, s. 97). Argyris ve Schön tek etaplı öğrenme ve çift etaplı öğrenme fikrini geliştirmiştir (Tiltay, 2009, s. 18).

1970'li yılların sonlarından itibaren örgütler varlıklarını devam ettirebilmesi için çevrelerini sürekli araştıran yapılar haline gelmeye başlamıştır (Yazıcı, 2001, s. 97). 1980'li yıllarda Dutch/Shell şirketi örgüt içi öğrenmeyi çok iyi uygulamış, dramatik değişimlerin yaşandığı petrol piyasasının en iyisi olmayı başarmıştır (Senge, 2013, s. 27). Shell öğrenen örgüt kavramını ve takım çalışmasını artırmak amacıyla stratejik planlama tekniğini kullanmış ve gelecekte örgütü etkileyebilecek olumsuz etkilere karşı kendini sürekli geliştirmeyi başarmıştır (Yıldız, 2011, s. 38-39). Örgütler; düşünebilen, öğrenebilen ve araştıran sistemler haline gelmişlerdir (Yazıcı, 2001, s. 97).

1990'lı yıllarda Peter Senge'nin sistem kuramını öğrenme sürecine uyarlamasıyla öğrenen örgüt kavramı iş dünyası başta olmak üzere kamu yönetimi, eğitim, pazarlama gibi birçok sektörde geniş yer bulmuş ve örgütler için bir yaşam tarzı haline gelmiştir. Öğrenen örgüt düşüncesi Senge'nin Beşinci Disiplin adlı kitabıyla yaygınlaşmıştır. Öğrenen örgütler; olaylara sistem düşüncesi ile bakmayı, kendi bireysel yeteneklerini geliştirmeyi, zihinsel modellerle düşünebilmeyi, paylaşılan bir vizyona sahip olmayı, takım ve işbirliği yoluyla yeniden öğrenmeyi amaçlayan insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Tiltay, 2009, s. 18-19).

Son yıllarda internet uygulamalarının yaygınlaşması nedeniyle, elektronik ortamda örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler konularında yapılmış birçok yayına ve üniversitelerde yapılan araştırmalara rastlamak mümkündür. Günümüzde artık bu felsefe sadece örgütsel anlamda sınırlı kalmamış, toplumsal sorunların irdelenmesinde ve öğrenen toplum anlayışının yerleşmesinde büyük rol oynamaya devam etmektedir (Yazıcı, 2001, s. 99).

Öğrenen Örgütlerin Temel Özellikleri

Öğrenen örgütler geleneksel örgüt anlayışından daha farklı özelliklere sahip olan örgütlerdir. Öğrenen örgütlerin genel özelliği öğrenmeyi örgüt içerisinde daha etkin kılmaktır. Dolayısıyla öğrenen örgütler bireylerin öğrenmesini hızlandıran ve kendini sürekli olarak dönüştüren örgütler olarak tanımlanmaktadır (Garvin, 1993, s. 81). Örgütlerin öğrenen bir örgüte dönüşebilmesi ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir biçimde örgüt içerisine entegre edebilmesi için sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, geçmişe ait deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme, bilgiyi yaratma ve paylaşma (Garvin, 1993, s. 81), birlikte öğrenmeyi öğrenme (Yazıcı, 2001, s. 118) gibi temel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrenen örgütlerin temel özellikleri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1. Sistematik Problem Çözme: Örgütün sorunları teşhisi ve çözümlemesinde varsayımlara dayalı metotlar yerine bilimsel metotların kullanılmasını, bilginin varsayımlardan ziyade gerçek verilere dayalı olarak kullanılması, bilgiyi düzenlemek ve çıkarımlarda bulunmak için basit istatistiksel araçların kullanılmasını öngörmektedir. Problem çözme tekniklerinin öğrenilmesi ve kullanılması için örgüt içerisinde yeterli bilincin oluşturulması gerekmektedir. Öğrenme için doğruluk ve kesinlik önemlidir. Problemlerin çözümünde çalışanların düşüncelerinde daha disiplinli olmaları ve ayrıntılara dikkat etmeleri gerekir (Garvin, 1993, s. 81). Çalışanlar daha fazla sorgulayan ve nedenlerin altında yatan gerçekleri araştıran bireyler haline gelmesiyle birlikte, problemlere daha sistematik yaklaşımlar getirilebilir (Yazıcı, 2001, s. 155).

2. Yeni Yaklaşımları Deneme: Yeni yaklaşımlar yeni bilginin sistematik olarak araştırılması ve test edilmesini içermektedir. Yeni yaklaşımları denemek bireyin içinde bulunduğu koşullara ve ufuk genişliğine bağlıdır (Kutaniş, 2002, s. 264). Örgüt içerisinde yeni yaklaşımların denenmesini ve uygulanmasını gerektirir. Bilimsel yöntemlerin kullanılması örgüt içerisinde hem problemlerin sistematik çözümü hem de yeni yaklaşımların denenmesi

ile paralellik göstermektedir. Garvin (1993, s. 82) yeni yaklaşımları denemenin birey ve örgüt üzerindeki etkilerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Yeni yaklaşımları deneme, yeni fikirlerin ortaya çıkmasına ve düzenli olarak örgüte aktarılmasına yardımcı olur.
- Yeni yaklaşımları deneme sürecinde çalışanların risk alması desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir.
- Yeni yaklaşımları deneme ve sonuçlarını değerlendirmek için yetenekleri gelişmiş yöneticiler ve çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışanların öğrenmesi için bir merak duygusunun bulunması, sürekli soran sorgulayan ve gerçeği arayan bireylerin örgüt içerisinde bulunması gereklidir. Yeni yaklaşımların denendiği örgütlerde bilginin oluşturulması yeterli olmayıp tüm örgüte yayılmadığı sürece bir anlam taşımamaktadır (Yazıcı, 2001, s. 156-157).

3. *Geçmişe Ait Deneyimlerden Öğrenme:* Öğrenen örgütler geçmiş tecrübelerinden yararlanan örgütlerdir. Örgütlerin yaşadığı farklı tecrübeler ve hatalar paylaşıldığında, diğer örgütlerin ders alabileceği, aynı hatalı uygulamaları bir daha yapmadan öğrenmelerini sağlamaktır. Hatalar örgüt içerisinde farklı düşünce şekillerinin ortaya çıkmasına ve geleceği yönlendirmeye yardımcı olur. Geçmişteki başarılarını unutmayan, onlardan bir şeyler öğrenen, başarılarının sürekliliğini devam ettirmek için çaba harcayan örgütler daha başarılı olacaktır (Yazıcı, 2001, s. 119). Geçmişlerinden ders alamayan örgütler sürekli olarak aynı hataları tekrar ederler. Yapılan araştırmalar örgütlerin karşılaştığı başarısızlık sonucu öğrendiklerinin daha sonra ulaşılan başarılı sonuçlarda etkili olduğunu ortaya koymuştur (Garvin, 1993, s. 83).

Örgütler geçmişteki başarılarını ve başarısızlıklarını gözden geçirerek sistematik olarak değerlendirmeli, alınan sonuçları çalışanlarına açık bir şekilde ulaştıracak şekilde sunmalıdır. Başarılı sonuçlara ulaşma kontrol edilmeden raslantısal (başarılı olduğunun dahi farkında olmadan) veya başarısızlıkların değerlendirilmesi sonucunda gerçekleşen süreçlerdir. Geleceğe daha hazırlıklı olmak için başarısızlıkların üzerinde başarılarından daha fazla durulması gerekir. Öğrenen örgütler geçmişte yaşadıklarını bir tecrübe olarak değerlendirir ve hatalarını irdeleyip bunlardan elde ettiği kazanımları uygulamaya dönüştürür (Pınar, 1999, s. 52).

4. *Başkalarından Öğrenme*: Örgütlerde öğrenme sadece düşünme, örgüt içi analiz ve değerlendirmeler yoluyla gerçekleşmez. Bazen bireyler çevresinden yeni perspektif ve fikirler edinerek en etkili çözümler elde edebilir. Bazı örgütlerde yer alan yenilikçi anlayışa sahip yöneticilerin yaratıcı düşünceleri diğer örgütlere verimli fikirler oluşturmaya kaynaklık edebilmektedir (Garvin, 1993, s. 86). Öğrenme düzeyini artıracak başka kaynaklara ihtiyaçları vardır. Dış kaynaklar örgütlerin önemli öğrenme kaynağı olabilir. Bu kaynaklar farklı bireyler olabildiği gibi diğer örgütlerde olabilir. Başkalarından öğrenme olarak nitelendirilen dış çevre kaynakları kıyaslama (Benchmarking) ve müşteriler yoluyla olmak üzere iki uygulamayı kapsamaktadır (Pınar, 1999, s. 56).

Kıyaslama (Benchmarking), örgütlerin kendi dışındaki öğrenme olanaklarının farkına varmalarına, araştırma ve incelemeler yapmalarına, diğer örgütlerin uygulama süreçlerinden (deneyimlerinden) bir şeyler öğrenmeye ve kendilerini nasıl geliştirebileceklerini anlamaya çalışmalarına yardımcı olmaktadır (Braham, 1998, s. 37). Kıyaslama, en iyiye ulaşmak için araştırma ve uygulamaların araştırılması ve uyarlanması sürecidir. Örgütler kendilerini en iyi olan örgütlerin uygulamalarını sistematik olarak karşılaştırarak, analiz ederek öğrenebilmelerini sağlar. Ancak en iyi uygulamaların bulunması ve analiz edilmesi yeterli değildir. Bu uygulamaların analizi sonucunda ortaya çıkan eksiklerin tekrar değerlendirilmesi, örgüte adaptasyon ve uygulaması ile gerçekleşir (Yazıcı, 2001, 121-122). Kıyaslamanın öğrenen örgütlerde aktif bir şekilde yer alması örgütlerin bakış açılarında değişimlere yol açabilmektedir.

Müşterilerden öğrenme, kıyaslama kadar etkili olan bir diğer verimli fikir kaynağı müşterilerdir. Günümüzde artan ürün çeşitliliği ve rekabet ortamı müşterileri tercihleri konusunda daha seçici kılmaktadır. Müşteriler ürünler hakkında çok fazla bilgiye ulaşmaktadır. Ürün tercihlerine yönelik alternatiflerin ve alışveriş kanallarının çeşitliğinin artması, müşterilere yeni olanaklar ve bilgi kaynaklarının güçlenmesini sağlamaktadır (Pınar, 1999, s. 58). Müşterilerden gelen bilgiler örgütlerdeki eksikleri giderme fırsatı ve yeni öğrenme olanakları sağlamaktadır. Müşteriler güncel ürün bilgisi, rekabetçi karşılaştırmalar, değişen tercihler konusunda fikir, hizmet ve kullanım şekilleri konusunda geri bildirim sağlayabilirler. Müşterilerden alınan bu bilgiler, örgütlerin diğer hiçbir kaynaktan alamayacağı bir bilgidir (Yazıcı, 2001, s. 158). Örgütler, müşterilerin talepleri ve beklentileri doğrultusunda örgüt içinde katılımcı bir anlayışla müşteri gereksinimlerinin karşılanmasına odaklanmaktadır. Yeni ürün geliştirme sürecinde müşteri ihtiyaçlarına

odaklanarak beklentilere uygun ürün-hizmet geliştirebilir. Bu da rekabet konusunda örgütlere önemli avantajlar sağlamaktadır (İşdar, 2006).

5. *Bilgiyi Yaratma ve Paylaşma*: Bilgi örgüt için en temel kaynaktır. Çalışanlar örgüt içerisinde ürün ve hizmet üretebilmek, problemleri çözebilmek için bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bilgi örgütte var olduğu sürece örgütte varlığını devam ettirir (Marquardt, 1996, s. 130). Öğrenen örgütler sürekli olarak yeni bilgi arayışı içinde olup öğrenme düzeyinin yükselmesi için elde edilen bilgilerin herkes tarafından paylaşılmasını amaçlar (Pınar, 1999, s. 72). Örgüt içerisinde kullanılan bilgi yeni bilgilerin ortaya çıkmasına kolaylık sağlar. Öncelikle bilgiyi yaratan insanın öğrenmesi, öğrendiklerini içselleştirerek bu bilgiyi başkalarına aktarması gerekmektedir. Böylelikle etkin bir bilgi yaratma süreci ortaya çıkabilir (Yazıcı, 2001, s. 159). Öğrenmenin örgüt içerisinde hızlı ve etkin biçimde yayılması gerekir. Fikirler örgüt içerisinde paylaşıldıkça maksimum etkiye sahip olurlar. Yazılı, sözlü ve görsel raporlar, ziyaretler, geziler, personel rotasyon programları, eğitim öğretim programları en etkili bilgiyi aktarma yollarıdır (Garvin, 1999, s. 87).

6. *Birlikte Öğrenmeyi Öğrenme*: Bireyler örgüt içerisinde karşılıklı etkileşim yoluyla, sinerjik bir etki yaratarak daha kolay ve daha fazla miktarda öğrenirler. Öğrenme çalışanlar arasında, örgütün farklı birimleri arasında ya da farklı işlevsel faaliyet gösteren örgütler arasında da gerçekleşebilir. Birlikte öğrenme örgütün en üst yöneticisinden en alt kademedeki çalışana varıncaya kadar etkin biçimde yayılmasını kolaylaştırır, hataların tekrar edilmesini önler (Yazıcı, 2001, s. 122).

Marquardt (1996, s. 19) ise öğrenen örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sistem düşüncesi esastır.
2. Öğrenme örgütün bütününde gerçekleşir.
3. Öğrenme sürekli, stratejik ve uzun vadeli bir süreçtir.
4. Örgüt düzeyinde öğrenme örgütün başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir.
5. Yaratıcılığa önem verilir.
6. Tüm çalışanlar örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilir.
7. Bireysel ve grup hâlinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur.
8. Çalışanlar örgüt içinde ve dışında yaratıcı bir toplum bilinciyle hareket ederler.
9. Değişimler, sürprizler ve hatalar öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir.

10. Çevresine karşı uyanık ve esnektir.
11. Kendini değişen çevreye karşı adapte etme ve yenileme yeteneğine sahiptir.
12. Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği bir örgütte herkes örgütün iyileşmesi ve gelişmesi için büyük çaba gösterir. Herkes üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir, örgüt içerisinde aynı problemlerin ve hataların tekrar etmemesi için gerekli tedbirleri alır. Örgütsel öğrenme uzun vadeli bir süreçtir. Örgütlerin öğrenmesi birbirine göre farklılık gösterebilir. Yöneticiler örgütlerin öğrenmesini etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle yöneticiler örgütlerinde etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli örgüt ortamını oluşturmakla sorumludur (Yazıcı, 2001, s. 123).

Geleneksel Örgütlerle Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması

Geleneksel örgütler insan davranışlarını denetleyen klasik yönetim anlayışına sahiplerken, öğrenen örgütler düşünmeyi ön plana alan sistem düşüncesi içerisinde karmaşık iş konuları hakkında ortak görüş ve anlayış geliştirme yeteneğine sahiptirler (Senge, 2004, s. 313). Öğrenme özellikleri dikkate alınarak geleneksel örgütlerle öğrenen örgütler arasındaki karşılaştırma Tablo 1’de yapılmıştır.

Tablo 1

Öğrenme Özellikleri Açısından Geleneksel Örgütlerle Öğrenen Örgütlerin Karşılaştırılması

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Örgütler	Öğrenen Örgütler
Öğrenen kim?	Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları)	Herkes; tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten kim?	Kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar
Sorunlu kim?	Eğitim departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerek olduğunda	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerlerinde	Sınıflarda, toplantılarda, işyerlerinde, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Heyecansız	Coşkulu

Kaynak: Öğrenen bir organizasyon yaratmak. Braham, B. J., 1998, s. 20.

Öğrenen örgütlerde öğrenme hayat boyu devam etmektedir. Bu öğrenme sadece ihtiyaç duyulduğunda değil, çalışanların birbirlerinden etkilenme yoluyla ve aktif yönetim uygulamalarıyla artırılabilir. Geleneksel örgütlerde değişimler örgüt çalışanlarına üst yönetimler tarafından zorla kabul ettirilmeye çalışılırken öğrenen örgütlerde çalışanlar bilgilendirip, görüşleri alındıktan sonra uygulanır. Bu durum geleneksel örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılığını olumsuz etkilerken, öğrenen örgütlerde iş verimini ve bağlılığını artırmaktadır (Kılıç, 2009, s. 16-17). Öğrenen örgütlerin geleneksel örgütlerden farklı özellikler taşıdığına yönelik bir başka karşılaştırma aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Örgüt Özellikleri	Öğrenen Örgüt Özellikleri
İhtiyaç merkezlidir.	Öğrenci-öğrenme merkezlidir.
Problemleri bulmaya yöneliktir.	Problemleri engellemeye yöneliktir.
Vizyon yoktur.	Vizyon hayati önem taşır.
Şikâyetler rahatsızlık olarak algılanır.	Şikâyetler öğrenme için fırsattır.
Yönetimin rolü kontroldür.	Yönetimin rolü değerleri paylaşmadır.
Yalnızca yönetim takımından oluşur.	Öğrenme takımları hayati önem taşır.
Prosedür ve kurallar önemlidir.	Esneklik esastır.
Kısa dönemli planlar yapılır.	Planlar uzun dönemlidir.
Farklı misyonu yoktur.	Misyonu farklıdır.
Öğrenme bireyseldir.	Öğrenme bireysel, takım halinde ve örgütseldir.
Liderlik, rütbe ve ayrıcalıktır.	Lider, tasarımcı ve öğretmendir.
Görevler bireyseldir.	Görevler takım üzerinde odaklaşır.
Öğrenme ihtiyaca bağlıdır.	Öğrenme sürekli ve uzun dönemlidir.
Öğrenmeden eğitim birimi sorumludur.	Herkes öğrenmeden sorumludur.

Kaynak: Öğrenen okul. Töremen, F., 2001, s. 27.

Geleneksel örgütlerin vizyonu ve karar alma süreçleri üst yönetimler tarafından belirlenirken öğrenen örgütlerde ise örgütün vizyonu, örgütsel fikirlerin ortaya çıkması ve uygulanması örgütün tüm kademelerince gerçekleştirilmektedir. Geleneksel örgütlerde çalışanlar işlerinin gerektirdiği sorumlulukları ve bireysel becerilerini geliştirmeleri üzerine odaklanırlar. Öğrenen örgütlerde kişiler kendi işleri kadar diğer kişilerin işleri üzerindeki etkisini anlamaya çalışırlar. Geleneksel örgütlerde çatışmalar güç ve hiyerarşik etki ile çözümlenirken, öğrenen örgütlerde öğrenme süreciyle değişik görüşlerin bütünleşmesi, ortak akıl ile çözümlenmektedir. Geleneksel yapıda liderler örgütün vizyonunu oluşturur, uygun ödüllendirme ve cezalandırma sistemi kurarak çalışanları bir bütün olarak kontrol etmeyi tercih etmektedir. Öğrenen örgütlerde ise liderler çalışanları ortak bir amaç etrafında birleştirir, paylaşılan bir vizyon oluşturur, yetki ve sorumluluklarını devreder, çalışanlar

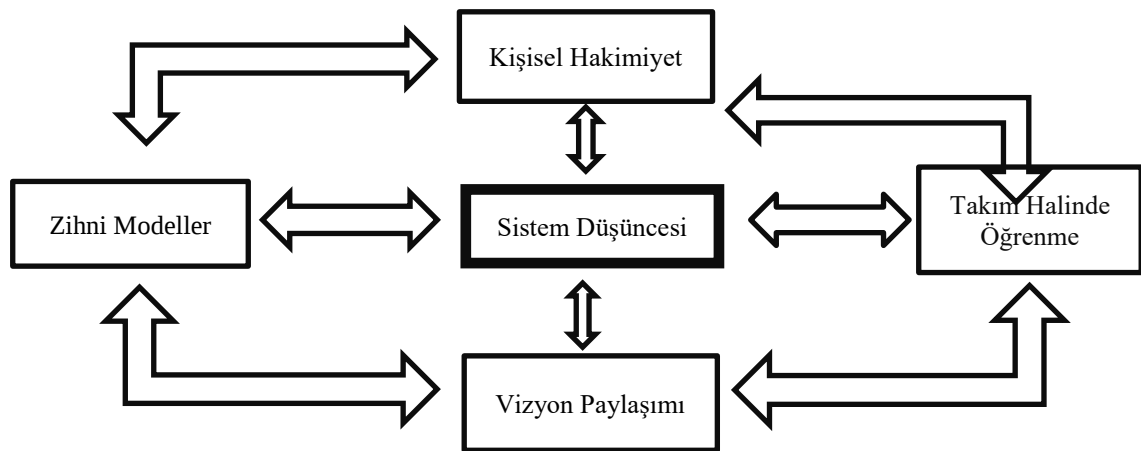
arasında sinerji ve güç oluşturur, örgüt içerisinde etkin karar alma sürecini teşvik eder (Efil, 1999, s. 337).

Geleneksel örgütler mevcut yapı içinde değişime adapte olmaya çalışırken, öğrenen örgütler değişime açık, kendini değiştirmeyi, değişimden bir şeyler öğrenmeyi ve öğrendiklerini kendi bünyelerine katmayı, reaktif değil proaktif olmayı hedefler (Bayraktaroğlu & Kutanis, 2002, s. 53-54; Kutaniş, 2002, s. 263).

Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge (2013, s. 25) öğrenen örgütlerin oluşmasında ve dönüşmesinde rol oynayan beş temel disiplinin varlığını ortaya koymuştur. Bu disiplinler; kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir.

Senge (2013, s. 29-30) disiplin kavramını “zorla kabul ettirilen bir düzeni veya bir cezalandırma aracını değil, uygulamaya koymak için incelenmesi ve hakim olunması gereken teori ve teknikler bütünü” olduğunu ifade etmektedir. Disiplinler bireylerin belirli beceri ve yetenekleri elde etmek için izledikleri yoldur. Beş öğrenme disiplini yönetim disiplinlerinden, kişisel disiplin olmalarıyla ayrılır. Her bir disiplin insanların nasıl düşündüğünü, gerçekte ne istediğini, birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini, nasıl birlikte öğrendikleri ile yakından ilgilidir. Beş disiplinin bir araya gelmesi hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle sistem düşüncesi beşinci disiplin olup diğer disiplinleri birbiriyle kaynaştıran uyumlu olarak çalışmasını sağlayan disiplindir (Senge, 2013, s. 31). Öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki aşağıdaki şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil 7. Öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki. “Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü”, Çam, S., 2002.

Kişisel Hakimiyet (Ustalık)

Yetenek ve becerilerin üzerine kurulu olmakla birlikte kişisel ustalık, yetenek ve becerilerin ötesinde bir anlam taşır (Bozkurt, 2003, s. 53; Senge, 2013, s. 161). Kişisel hakimiyet (ustalık) kişisel öğrenme ufkunu sürekli olarak açıklık kazandıran, onu derinleştiren, enerjisini bir konu üzerine odaklayan, sabrını geliştiren ve gerçekleri objektif olarak görebilme becerisine sahip olma disiplini (Senge, 2013, s. 26). Hayat boyu öğrenmeye inanan, öğrendikleriyle öğrenen örgütlerin gelişmesini sağlayan kişisel gelişim disiplini (Senge, 2013, s. 163). Kişisel hakimiyet eylemlerimizin dünyamızı nasıl etkilediğini sürekli olarak öğrenmeye yönelik kişisel dürtümüzü (motivasyon) teşvik eder (Senge, 2013, s. 31).

Kişisel hakimiyet özel bir yeterlilik düzeyini akla getirmelidir. Yüksek kişisel hakimiyet düzeyine sahip insanlarda çeşitli ortak temel karakteristikler bulunur. Vizyon ve hedeflerinin gerisinde yatan özel bir amaç duygusu vardır. Kişi sahip olduğu vizyonu kendi geleceğini şekillendirir. Yüksek kişisel hakimiyet yeteneğine sahip kişiler kendi işlerine daha çok bağlı, işlerine karşı derin bir sorumluluk duygusuna sahip, öz güveni yüksek, vizyon sahibi, birlikte çalışmayı öğrenmiş, sorgulayıcı, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinen, sürekli bir öğrenme halinde yaşayan, hızlı öğrenen, gerçekliği hep doğru görme çabası içerisinde olan, yüksek kişisel inisiyatif alan kişilerdir. Kişisel hakimiyet kişinin kendi yeterlilik düzeyini bilmesiyle başlar. Kişisel gelişime önem veren örgütler çalışanların kişisel gelişimini destekler, bunun da örgütü daha güçlü kılacağına inanırlar (Senge, 2013, s. 162-164). Aynı zamanda bireylerin öğrenmesi, inisiyatif alabilmesi ortak bir vizyon ve iyi liderlik vasıflarına sahip yöneticilerle mümkün olabilir. Bu şartların oluşması birey ve yöneticinin sorumluluğundadır (Senge, 2013, s. 195-196).

Kişisel hakimiyet disiplini hayatımıza entegre ettiğimiz bir faaliyet haline gelmesinde vizyon ve mevcut gerçeklik olarak adlandırılan iki temel bileşeni bünyesinde barındırır. İlki, bizi sürekli aydınlığa kavuşturan (vizyon); ikincisi, mevcut gerçekliği açık bir şekilde görebilmeyi (mevcut gerçeklik) öğrenmektir. Vizyon ile mevcut gerçekliğin arasındaki açıklığa “yaratıcı gerilim” denir (Senge, 2013, s. 162). Mevcut gerçeklikten sapan bir vizyona sahip olduğumuzda ortaya çıkan açıklık yaratıcı gerilimdir. Yaratıcı gerilimin çözülmesi sadece iki yolla mümkündür. Gerçekliğin vizyona çekilmesi veya vizyonun gerçekliğe çekilmesidir. Hangisinin olacağı bizim kararlılıkla vizyonumuza tutunup tutunmadığımıza bağlıdır. Yaratıcı gerilim kişisel ustalığın merkez ilkesidir. Disiplinin

temel unsurlarını birleştirir. Kısaca bir vizyonun mevcut gerçeklikle uyuşmadığını kabullendiğimiz anda harekete geçen güçtür (Senge, 2013, s. 171-172).

Cashman (1998'den aktaran Şanal, 2009, s. 48-49) bireyin içeriden dışarıya doğru ustalaşmasının yedi yolunu şöyle tanımlamıştır:

- *Kişisel ustalık*: Bireyin kendi yeterlilik düzeyinin farkında olup, güçlü ve zayıf yönlerini bilmeli, ilgi alanları ve zayıf yönlerini geliştirmesi ön koşuldur. Birey kim olduğunu bilmeli, yaşamına neler katabileceğini anlamalı ve kendini geliştirmelidir.
- *Amaçta ustalık*: Bireylerin amaçları yoksa hedeflerini, görev ve sorumluluklarını nasıl kullanacağını bilemezler. Amaçlarını belirleyen birey ustalık kazanmaya çalışır.
- *Değişimde ustalık*: Bireyin kendini geliştirmesi, değişen çevre şartlarını algılaması ve uyum sağlaması kendi yeteneğine bağlıdır. Değişim odaklı olan bireyler değişimi anlayarak ve yaşayarak kişisel ustalığa ulaşabilir.
- *Kariyerde ustalık*: Kariyerde ustalık sadece belli bir statüye gelip bir pozisyon elde etmek değil, kişinin zevk aldığı işlerle uğraşmasıdır. Bireyin kariyeri boyunca elde ettiği bilgi, beceriler ile işten aldığı tatmin ve doyum kişiyi kariyerinde ustalığa ulaştıracaktır.
- *Dengede ustalık*: İç ve dış dünya arasında dengenin sağlanması bireyin yaşamını daha da güçlendirecektir. Bireyin sağladığı denge iş hayatına olumlu katkı sağlayacaktır.
- *Kişiler arası ilişkilerde ustalık*: Kişisel ustalığa ulaşan bireyler çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler kurar ve her insanın kendine özgü farklılıklarının olduğunu kabul eder. Kişiler arası ilişkilerde ustalığın temeli, karşınızdaki insanları doğru anlamak ve kendimizi doğru anlatabilmektir.
- *Varoluşta ustalık*: Varoluşta ustalık bireyin kendini tanımasıdır. Bireyin öncelikle varoluş nedenini, kim olduğunu ve ne yapması gerektiğini bilmesi gerekir. Bunu başarabilen birey iç ve dış çevreyi daha iyi tanımlayabilir, gözlemleyebilir ve anlayabilir.

Zihinsel Modeller

Zihinsel modeller, zihnimize iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler, imgeler ve önyargılar olarak dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizi ve nasıl eyleme

geçtiğimizi belirler. Zihinsel modeller davranış biçimlerimizi etkiler (Senge, 2013, s. 26). Farklı zihinsel modellere sahip kişiler aynı olayı farklı şekilde görür ve algılar. Bunun sonucunda da farklı tepkiler verir (İşdar, 2006). Çoğu zaman zihinsel modellerimizin davranışlar üzerindeki etkilerinin farkında olamayız. Bu modeller, insanların bu kalıplardan ve varsayımlardan kurtulmalarını sağlamaya yönelik bir disiplindir (Yazıcı, 2001, s. 162).

Zihni modeller kavramını ilk defa 1940 yılında İskoçlu Psikolog Kenneth Craik tarafından “insanın uzun dönemli hafızası ve kısa dönemli algılaması” anlamında kullanmıştır (Yıldız, 2011, s. 56). Daha sonra 1970 yılında zihni modellerin potansiyel gücünü Royal Dutch/Shell şirketi keşfetmiştir. Bu şirketin başarıya ulaşmasında örgüt içi öğrenmenin yerleşmesi, yöneticinin zihinsel modellerini ön plana çıkarma ve değiştirme başarısına bağlanmaktadır (Senge, 2013, s. 27).

Zihinsel modeller örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir disiplindir. Örgütlerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri, düşünme modellerini değiştirmeleri ve bağımsız düşünebilmeyi ön plana çıkarabilen zihni modellere yönelmeleri gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s. 162). Öğrenme sadece yeni bilgiler almak ve yeni fikirler oluşturmak değildir, davranışlarımızda da bir değişiklik yaratması gerekmektedir. Eğer davranışlarımızda değişiklik yoksa benimsenen zihni modeller ile uygulanan zihni modeller arasında farklılık var demektir. Benimsenen teoriler ile uygulamalar arasındaki açıklık fark edilip düzeltme yoluna gidilirse beklenen öğrenmenin gerçekleştirilmesi için ilk adım atılmış olur (İşdar, 2006).

Düşünmeye dayalı uygulama zihinsel modeller disiplininin özüdür. Yöneticiler iş becerilerine, düşünme ve başkaları ile iletişime geçme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Düşünmeye dayalı ve başkalarıyla iletişime geçmeye dayalı öğrenme becerilerinin yokluğunda, öğrenme kaçınılmaz olarak üretken değil tepkici olur. Öğrenen örgütlerde dışsal etkenlere bağlı kalmadan zihinsel modellerini ortaya çıkarıp sorgulayan insanlara ihtiyaç vardır (Senge, 2013, s. 212).

Bir örgütün zihinsel modellerle çalışma kapasitesini geliştirmek için çalışanların kişisel farkındalık yaratacak becerilerini ortaya çıkarmak ve teşvik etmek, bu becerilerin günlük hayatta yer almasını sağlayacak kurumsal yeniliklerin uygulanmasını gerektirir. Örgüt içerisinde kültürel normları uygulamak için yöneticilerin kararlılığı ve becerilerine ihtiyacı vardır (Senge, 2013, s. 206). Dolayısıyla öğrenen örgütlerde önemli olan farklı zihni modellerin uygulanmasından çok, örgütü yöneten kişilere en doğru zihni seçimi yapabilme olanağının sağlanmasıdır. Geleneksel zihni modellerden farklı olarak yenilikçi modellerin

seçilmesi örgütler ve bireyler için önemlidir (Kılıç, 2009, s. 21-22). Öğrenen örgütler örgüt içerisinde bulunan bireylerin örgüt amaçlarına hizmet edebilmelerine yönelik herkesin fikirlerini rahatlıkla ifade edebildiği, başkalarının değerlendirmesine sunabildiği, değişim ve gelişime daha uygun zihni modeller oluşturduğu bir ortamdır (Basım & Şeşen, 2008, s. 23). Düşünmeyi kurumsallaştırma ve onları düzenli yönetim uygulamaları haline getirmek, kendimizi sorgulamak zihinsel modelleri ortaya çıkarmanın farklı yollarından biridir (Senge, 2013, s. 210). Zihinsel modelleri yönetmenin gücünü keşfetmiş örgütler ancak başarılı olabilir (Senge, 2013, s. 200).

Zihni modellere ilişkin sorunlar çalışanların bilinç düzeyinin altında olduğunda ortaya çıkmaktadır. Örgüt içerisinde kalıplaşmış, geçerliliğini yitirmiş uygulamalar öğrenmeyi ve örgüt başarısını engellemektedir (Senge, 2013, s. 200). Örgütlerin başarılı olabilmeleri için kalıplaşmış bu uygulamaları bir kenara bırakmaları ve zihinsel modellerini değiştirmeleri gerekir. Çalışanların ise kurumun vizyonuna zarar verecek bir takım zihni modellerini kurum içine taşıması gerekir (Karadurmuş, 2012, s. 29).

Paylaşılan Vizyon

Vizyon kelimesi bireyin veya örgütün gelecekte hangi durumda ve nasıl olacağını belirlemeye yönelik anlayış, görüş ve düşünceleri ifade eder (Çam, 2002, s. 76). Vizyon, bir örgüte ve çalışanlara yön verir, örgüt ve bireyler için nelerin önemli olduğuna açıklık getirir (Braham, 1998, s. 55). Vizyon ile amaç birbirinden farklı kavramlardır. Amaç bir yönelişe, bir genel bakışa benzer. Amaç olabileceğinin en iyisi olmak, mükemmelliktir. Vizyon ise, spesifik bir istikamet, arzulanan bir gerçeğin resmidir. Amaç soyut, vizyon ise somuttur. (Senge, 2013, s. 169).

Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlarda aynı şekilde bir örgütün geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Paylaşılan vizyon, örgüt içerisinde farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır. Paylaşılan vizyonlar örgütün her tarafında ve her seviyeden insanlarca birlikte oluşturulması, paylaşılması, binlerce kişinin enerjisini bir hedef üzerinde odaklaması ve farklı insanlar arasında ortak bir kimliğin yaratılmasını amaçlamaktadır. Bir örgütte insanlar bir vizyonu gerçekten paylaşıyorlarsa o örgütte bulunan insanlar ortak bir vizyona bağlıdırlar. Paylaşılan vizyon öğrenen örgütler için hayati önem taşımakla birlikte öğrenme için gerekli birlikteliği sağlamaktadır (Senge, 2013, s. 229-230).

Tek bir kişinin empoze ettiği vizyonlar örgüte bağlı olamayıp bireyin kendi kişisel vizyonunu yansıtır. Örgütlerde birçok liderin sahip olduğu kişisel vizyon, bir örgütü harekete geçiren paylaşılan vizyona dönüşmeden kalabilmektedir. Çoğunlukla paylaşılan vizyon karizmatik bir liderin etrafında veya geçici olarak ortaya çıkan bir kriz durumunda değil de, her zaman yüce bir amacın peşinden gitmeyi tercih eder. Örgütlerde paylaşılan vizyon, bireylerin gerçekten bağlı olduğu, bireysel vizyonu paylaşılan vizyona dönüştürme disiplini (Senge, 2013, s. 28).

Bir örgütte paylaşılan vizyon bireylerin örgütle ilişkisini geliştirerek ortak bir kimlik yaratmaya yardımcı olur. Örgütte her düzeyde, tüm çalışanların bireysel vizyona sahip olması, bireysel vizyon ile örgüt vizyonunun birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir (Allen 1994'den aktaran Tiltay, 2009, s. 29). Paylaşılan vizyonlar, kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. Kişiyi motive eden ve örgüt içi bağlanmayı etkileyen kişisel vizyonlardır. İnsanın değer yargıları, kaygıları ve özlemleri kişisel vizyonunu belirler. Paylaşılan vizyon oluşturmaya önem veren örgütler çalışanlarının kişisel vizyonlarını oluşturmaya cesaretlendirir. Onları yüreklendirirken örgütler, bireysel özgürlükleri çiğnememeye dikkat etmelidir. Kişisel vizyonlarını geliştirecek bir örgüt iklimi oluşturmak gerekir. İnsanların kendi kişisel vizyonları yoksa, bir başkasının vizyonunu sahiplenme yoluna gidecektir. Bunu sonucunda bağlılık değil, uyum ortaya çıkar. Kişisel hakimiyet, paylaşılan vizyonlar oluşturmanın temelidir (Senge, 2013, s. 234-235).

Ortak vizyon oluşturma disiplini yukarıdan üst kademelerin belirlediği veya örgütün kurumsallaşmış planlama süreçlerinden gelen geleneksel anlayışları bir kenara atmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışına sahip örgütlerde liderler genellikle kendi vizyonlarını oluşturur. Vizyonun yukarıdan gelmesi bu örgütlerde çalışanlar tarafından sorgulanmaz. Çalışanlar kendilerine rehberlik eden vizyonun desteğiyle görevlerini yerine getirirler. Sonuçlar çoğu zaman hayal kırıklığı ile sonuçlanır. Çünkü ortak vizyon örgüt tarafından paylaşılmış ve temelde bir değişiklik göstermemiştir. Ama insanların ulaşmayı hedeflediği zihinsel gerçeklik daha somut bir hale geldiğinde ilk başlarda benim vizyonum diyerek besleyip büyütülürken, örgüt içerisinde benimsenip paylaşıldıkça benim ve bizim vizyonumuz haline gelir. Ortak vizyon oluşturma, liderlerin günlük çalışmalarının merkezi bir unsuru olarak görülmelidir. Bu çalışma sürekli devam eder ve hiçbir zaman sona ermez. Vizyon oluşturma büyük liderlik faaliyetlerinin bir parçasıdır (Senge, 2013, s. 236-237). Lider pozisyonunda olan yöneticilerin ortaya koyduğu kişisel vizyon örgütün vizyonu

olacağı anlamına gelmez. Örgüt vizyonu ancak, yöneticilerin kendi kişisel vizyonlarını örgüt içerisindeki diğer kişilerin vizyonları ile bir araya getirip bütünleştirdiğinde ortaya çıkar (İşdar, 2006). Vizyonlar üst kademlerden örgüt içerisine yayılmayacağı anlamına gelmez. Ama kimi zaman yetkili pozisyonlarda bulunmayan insanların kişisel vizyonlarından da çıkar. Bazen de çeşitli düzeylerdeki insanların etkileşimlerinden ortaya çıkar. Bir vizyonun kökeni, onun paylaşılma sürecinden çok daha az önemlidir. Örgüt içerisinde insanların kendi vizyonlarıyla bağlantı kurana kadar tam bir paylaşılan vizyon olmaz (Senge, 2013, s. 238).

Örgüt içerisinde vizyonun çalışanlar tarafından kabul görüp görmediğini anlamak çoğu zaman kolay değildir (İşdar, 2006). Günümüz örgütlerinde vizyona gerçek bağlanma hali nadir olarak görülmektedir. İnsanların büyük çoğunluğu vizyona uyma hali içindedir. Bağlanma, bir vizyonun gerçekleşmesinde kendini tümüyle sorumlu hissetme halidir. Örneğin insanlar sosyal örgütlere gönüllü olarak katılırlar. Yılda bir defa bir yardım kampanyasına sadece bağışta bulunuyorsa dahil olma veya örgütün içinde yer alma halini gösterecektir. Uyma halinde olan kişiler vizyonu kabul ederler. Başka bir şey elde etmek için, işini korumak için veya patronu mutlu etmek içinde isteyebilirler. Gerçekte vizyonu kendisi için istemezler. Çünkü bu onların vizyonu değildir. Örgüte bağlanmış kişiler ise vizyonu gerçekten ister gerçekleştirmek için her ne gerekiyorsa yaparlar. Vizyon çalışanları eyleme yönlendirir (Senge, 2013, s. 241-244).

Senge (2013, s. 230-234) paylaşılan bir vizyonun sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Paylaşılan birçok vizyon dışardan gelir. Belirli bir hedefe odaklanma, kendi alanında en iyi olmayı amaçlama üzerine odaklanır. Rekabet amaçlı (rakibi yenme üzerine kurulu) vizyonlar geçici ve uzun dönemli bir örgütü zayıflatabilir. Önemli olan vizyonun kendisi değil, ne sağladığıdır.
- Paylaşılan vizyon, özellikle de içten gelen bir vizyon insanların özlemlerini yükseltir.
- Vizyonlar şenlendiricidir. Bir örgütü daha yukarı yükselten kıvılcımı, coşkuyu yaratır.
- Paylaşılan vizyon insanların örgütle olan ilişkisini geliştirir. İnsanların örgütü sahiplenmesine neden olur. Birbirlerine güvensizlik duymuş insanları birlikte çalışmaya yöneltir. Böylelikle ortak bir kimlik yaratır. Yüksek başarı gösteren örgütler amaç ve vizyon ortaklığı bulunan örgütlerdir.
- Paylaşılan vizyonlar örgüt içi cesareti artırır.

- Paylaşılan vizyon örgütsel hedeflere ulaşmayı sağlar. Hedeflerin yüksekliği yeni düşünce ve eylem yollarını zorlar.
- Paylaşılan vizyon öğrenme sürecini canlı tutar ve devamlılığını sağlar. Paylaşılan vizyonla düşünce tarzımızı sergilemek, saplantılarımızdan vazgeçmek, kişisel ve örgütsel eksiklerimizi tanımak için etkilidir.
- Paylaşılan vizyon risk almayı ve denemeyi teşvik eder. İnsanlar bir vizyona daldıklarında çoğu zaman ne yapacaklarını bilemezler. Bir deneme sürecine girerler. Yön değiştirirler ve başka denemeler yaparlar.
- Paylaşılan vizyon yönetimde sistem düşüncesini geliştirmek için uzun dönem odaklanmayı teşvik eder. Çünkü insanlar uzun dönemde gerçekleştirebilecek bir vizyona tutunurlar.

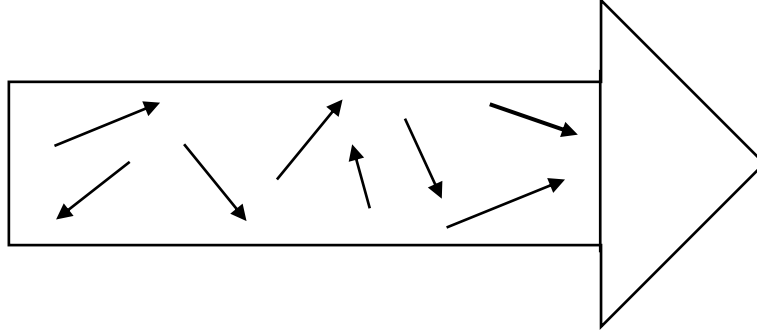
Takım Halinde Öğrenme

Takım; ortak değerleri benimsemiş, belirli bir amaç etrafında toplanmış, belirlenen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için bir araya gelmiş insanlar topluluğudur (Barutçugil, 2004, s. 278). Takımlar amaç odaklı olup (Elma, 2004, s. 196) bireyle örgüt arasındaki işbirliğini sağlarlar (Marquardt, 1996, s. 35).

Takım halinde öğrenme disiplini, takım üyeleri arasındaki farklılıkları bir zenginlik haline getirme, takımın dışında kalanların katkılarını sağlama, birlikte düşünme, uygulama ve bireysel sonuçlardan çok daha büyük, kalıcı sonuçlar elde edebilme becerilerini içerir (Çalkavur, 2006, s. 91). Günümüzde örgütlerin karşılaştığı problemler örgüt çalışanlarının tek tek çözebileceği problemlerin ötesindedir. Bu karmaşık problemlerin çözümü bilgili insanlardan oluşan takımın ortak zekası ile çözülebilir (Yazıcı, 2001, s. 163). Takımın zeka düzeyinin takımdaki bireylerin zeka düzeylerini aştığı ve takımların birbiriyle eşgüdüm eylem içinde olağanüstü kapasiteler geliştirdiği zaman öğrenme takımlar halinde gerçekleşebilir. Takımlar öğrendiğinde takımın bireyleri de öğrenirler. Modern örgütlerde temel öğrenme bireylerle değil takımlar halinde yapılan öğrenmedir. Takımlar öğrenmedikçe örgütler öğrenemez (Senge, 2013, s. 28-29).

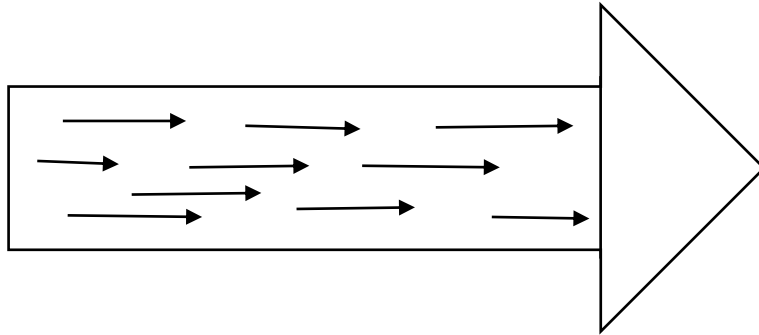
Takım halinde öğrenmede takımda görev yapan insanlar bir bütün olarak işlev kazanmalıdır. Kendi hayatlarında farklı yönlere giden ve farklı kişisel güce sahip kişiler bir araya gelerek takım oluştururlar. Takım çalışmasında bir grup insanın bir bütün olarak işlev kazanmasına “hizalanma” denir. Birçok takımda, takım mensuplarının enerjileri birbiriyle ters yönde işler.

Aşağıda birbiriyle farklı yönlerde hizalanma gerçekleştiren kişilerden oluşan bir takım örneği görülmektedir. Göreceli olarak birbiriyle hizalanmamış takımda hareket eden bireyler tek tek olağanüstü çalışıyor olmalarına rağmen daha çok enerji harcar, harcanan çabalar verimli bir takım çalışmasına dönüşmez (Senge, 2013, s. 256).



Şekil 8. Farklı enerjiye sahip bireylerden oluşan takım. “Beşinci Disiplin”, Senge, P., 2013, s. 256.

Yukarıda anlatılanın tam aksine eğer bir takım daha iyi hizalanırsa, bir yön ortaklığı ortaya çıkar. Bireylerin enerjileri birbiriyle daha uyum hale gelir. Daha az enerji harcarlar. Gerçekte takım içinde bir sinerji oluşturur.



Şekil 9. Aynı enerjiye sahip bireylerden oluşan takım. “Beşinci Disiplin”, Senge, P., 2013, s. 257.

Takım halinde öğrenme, takım üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratma kapasitesini geliştirme sürecidir. Takım halinde öğrenmede ortak bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon, kişisel ustalık ve birbirinin çabalarını tamamlama yönünde bir anlayış vardır. Takım içerisinde paylaşılan vizyon kişisel vizyonun uzantısı haline gelir. Takım içerisinde bireyin güçlenmesi bütün takımın güçlenmesinin öncelikli ve gerekli koşuludur. Örneğin caz müzisyenlerinin mükemmel olarak tek bir kişi olarak çalışma davranışı sergilemeleri, olağanüstü performans sergileyen takım üyelerinden oluşmasıdır. Nasıl

çalacaklarını çok iyi bilmeleridir. Ancak ortak vizyonu ve kişisel ustalık yeteneği olmasına rağmen öğrenmeyi başaramayan takımlarda vardır (Senge, 2013, s. 256-258).

Takım halinde öğrenme kolektif bir disiplindir. Takım halinde öğrenme disiplini diyalogla başlar, birlikte öğrenme eylemi ile devam eder. Takım halinde öğrenme disiplini, diyalog ve tartışmayı uygulayabilmeyi gerektirir. Diyalogda karmaşık sorunların özgür ve yaratıcı araştırılması, kendi görüşlerini askıya alarak birlikte düşünme eylemini gerçekleştirme olarak tanımlanır. Tartışmada ise farklı görüşler sunulur ve savunulur. Ortada o sıra alınması gerekli kararları destekleyecek en iyi görüş için bir arayış vardır. Diyalog ve tartışma birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde olup çoğu takımda bu ikisinin eksikliği duyulur (Senge, 2013, s. 259). Diyalog ve tartışma, takım içinde öğrenmeyi aksatan etkenlerin belirlenmesi ve bunları ortadan kaldırmayı öğretir. Teşhis edilmezse öğrenme aksar. Teşhis edilip su yüzüne çıkarılabilirse öğrenmeyi hızlandırabilir (Senge, 2013, s. 29). Diyalog yoluyla önemli olan insanların birbirini anlaması, bildiklerini paylaşması ve öğrenme düzeylerini yükseltmesidir (Yıldız, 2011, s. 63). Senge (2013, s. 259) örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu olduğunu ifade etmiştir:

1. Karmaşık durumların iç yüzünü anlama ve sezme gerekliliği: Karmaşık sorunlar üzerinde düşünmeye ihtiyaç vardır. Takımlar karmaşık durumlarla karşılaştığında üstesinden gelebilmek için potansiyellerinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmelidir.

2. Takım içinde yenilikçi ve eşgüdümlü eylem ihtiyacı: Örgütlerde takım içinde aynı türden ilişki ve eyleme yönelik bir güven vardır. Takımın her üyesi takımın diğer üyelerinin etkisinde kalır ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde güven duyarlar.

3. Takım üyelerinin diğer takım üyeleri üzerinde etkisi: Takım üyelerinin diğer takım üyeleri üzerinde etkileyici bir rolü vardır. Öğrenen takımlar, diğer takımların öğrenme becerilerini sürekli olarak teşvik eder.

Modern örgütlerde en çok takımlar halinde öğrenmeye ihtiyaç vardır (Senge, 2013, s. 260). Günümüz örgütlerinde bütün önemli kararlar takım içinde alınmaktadır. Bireylerin sürekli öğrenmesi örgütsel öğrenmeyi ortaya çıkarmaz (Senge, 2013, s. 258). Takımlar deneyimlerinden öğrenmektedirler. Takımlar öğrendikçe öğrendiklerini örgüt içerisine yayarak örgütün gelişmesine katkıda bulunurlar. Böylece örgütün değişim ve yenileşmesini sağlamaktadırlar. Takımlar örgüt içerisinde etkin rol üstlenip öğrenmenin birey düzeyinden örgütsel düzeye taşımakta görev almaktadırlar (Tiltay, 2009, s. 28).

Örgütlerdeki takım çalışmasına önem verilerek önündeki engeller ortadan kaldırılmalı ve hedefler belirlenmelidir. Takım çalışmasının hedefleri aşağıda şu şekilde sıralanmıştır (Senge 2013).

- Açık iletişimin engellerinin belirlenerek ortadan kaldırılması,
- Etkin bir diyalog ortamının yaratılması,
- Çalışanların katılmış varsayım ve düşünsel modellerinin ortaya çıkarılması,
- Üretkenliğin artırılması,
- Örgütün karmaşık yapısının sistem düşüncesiyle analiz edilmesi,
- Ortak bir vizyon oluşturulması ve bu vizyona yönelik hedeflerin belirlenmesi,
- Duygusal zekanın geliştirilmesi,
- Öğrenilenlerin gerçek hayatta uygulamaya konulması,
- Çalışanların etkin bir biçimde birlikte öğrenmeyi öğrenmelerinin sağlanması olarak sıralayabiliriz.

Takım çalışmasının tercih edilen bir çalışma biçimi olarak kabul edilebilmesi çok zordur. Takım çalışması kurumun kültüründe, değerlerinde ve normlarında bir değişiklik yaratmaktadır. Takım çalışmasında amaç bireylerin birbirlerinden bir şeyler öğrenmeleri ya da takım olarak gereken deneyimleri kazanmalarındır. Bunu yapabilmek için bireylerin kendilerini bir takıma dönüştürecek davranışları öğrenmeleri gerekmektedir. Takım çalışması tek başına öğrenen bir örgüt oluşturmaya yeterli değildir (Braham, 1998, s. 35).

Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi kavramsal bir çerçeve ve bilgi bütünü olup son elli yıl içinde geliştirilmiştir. Sistem düşüncesi olayların bütünü daha net bir şekilde görme disiplini olup birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini kurarak uzun vadeli ve kalıcı çözümler getirilmesini sağlar (Senge, 2013, s. 25). Bu nedenle olaylar bir bütün içerisinde düşünülerek bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Örgüt üyeleri bu sayede genel bir bakış açısı kazanabilir ve karmaşada kaybolmaktan kurtulma imkanı bulabilir. Her şeyin kendi içinde birbirine bağlı ve ilişkili olduğunu savunan sistem düşüncesi, bireyin düşünme şekillerini yeniden düzenlemeyi amaçlamaktadır (Kutaniş, 2002, s. 271).

Sistem düşüncesi beşinci disiplindir. Bu disiplin diğer disiplinleri tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplindir. Sistem düşüncesi diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bize bütün parçaların toplamından daha fazlası olduğunu sürekli hatırlatır (Senge, 2013, s. 31). Dolayısıyla sistem düşüncesi, bütüne ulaşmayı ve sistemin unsurları arasındaki ilişkiyi görmemizi sağlayarak etkinliğimizi artırır (Ataman, 2001, s. 391).

Sistem düşüncesi öğrenen örgütlerin temelidir. Bireylerin kendilerini ve dünyalarını daha iyi anlamalarının yoludur. Öğrenen örgütlerin merkezinde bir zihniyet değişikliği vardır. Kendimizi dünyadan ayrı olarak görmekten dünya ile bağlantılı olarak görmeye, problemleri dışardan bir başkasının neden olduğunu görmekten kendi eylemlerimizin sonucu olarak ortaya çıktığını görmemizi sağlayan bir zihniyet değişikliğidir. Öğrenen örgütler insanların kendi gerçeklerini nasıl yaratacaklarını ve değiştirebileceklerini öğrendikleri yerlerdir (Senge, 2013, s. 32).

Örgütün sistem düşüncesi potansiyelini gerçekleştirebilmesi için kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplinine ihtiyacı vardır. Bu disiplinlerin birbiriyle bütünleşerek sistem anlayışı çerçevesinde uygulanması gerekir (Yazıcı, 2001, s. 167). Senge (2013, s. 81-92) “Beşinci Disiplin” adlı eserinde sistem düşüncesini aşağıdaki temel yasalarla açıklamıştır.

- Bugünün sorunları dünün çözümlerinden kaynaklanır. Geçmişte sorunlara geçici olarak bulunan çözümler veya sorunları sistemin bir taraftan başka tarafa kaydırılması sorunlara çözüm üretmez. Sorunlar sadece ötelenmiş olur.
- Sisteme ne kadar çok yüklenilirse sistemde yüklemeye bir o kadar tepki verecek ve geriye itecektir. Örgütler problemlerle karşılaştıklarında genellikle sorunları çözmek için büyük bir çaba gösterirler. Sistemden gelen bu tepkiye telafi edici geri bildirim denir. Sistemden böyle bir tepkinin gelmemesi için sorunlara kalıcı çözümler bulmak gerekir.
- Sisteme yapılan müdahaleler kötü sonuçlardan önce iyi sonuçlar verir. Örgüt içerisinde eylemlerimizin sonuçlarını hemen göremeyiz. Kısa dönemli olarak sorunların çözüldüğü hissi örgütlerde bir rahatlamaya ve sorunun ortadan kalktığı izlenimini verir. Ta ki bu durum sorun yeniden baş gösterdiğinde, sorunun bir başkası veya daha kötüsü ortaya çıktığı zamana kadardır.
- Örgütler sorunlara genellikle bilindik çözümler uygulamaya çalışırlar. Bir sorunu kolay çözüm yolları ile çözmeye çalışmak o soruna tekrar geri dönülmesine neden

olur. Aslında her problem farklı bir çözüm yolunu gerektirir. Temel sorunlar duruyor veya kötüleşiyor iken bilindik çözümler üzerinde direktmek sistemsiz düşüncenin bir göstergesidir.

- Sorunun çözümü problemden kötü olabilir. Bazen problemi kolay veya bildik bir çözüm yolu ile çözmeye çalışmak etkisiz olabildiği gibi, problemin kendisinden daha büyük sorunlara dönüşebilir. Bu nedenle sorunlara yönelik daha farklı ve yeni çözüm yollarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Daha hızlı büyümek sistemin yavaşlamasına neden olur. Bütün doğal sistemler içsel olarak optimal büyüme hızına sahiptir. Optimal büyüme hızı mümkün olan en hızlı büyüme oranının çok altındadır. Büyüme aşırı hale gelince sistem kendisini yavaşlatarak bunu telafi etmeye çalışacak, belki de süreç içerisinde örgütün hayatta kalmasını tehlikeye atacaktır. Sosyal sistemler olması sebebiyle bu durum örgütler içinde geçerlidir.
- Nedenler ve sonuçlar zaman ve uzamda birbirine yakın değildir. Sonuçlar, ortada sorunların olduğunu açık bir şekilde gösterir. Nedenler, sorunların teşhis edilmesine kalıcı iyileştirmelere yol açacak değişikliklerle yapılabilecektir. Bireyler çoğunlukla nedenle sonucun zaman ve uzamda birbiriyle yakın ilişkili olduğunu varsayarlar, problemlerin nedenlerini yakınlarda ararlar. Sorunların sebebi içinde bulunulan ortamdan kaynaklanmıyor olabilir. Dolayısıyla örgütlerde ortaya çıkmış olan sorunlara yönelik üretilen çözüm önerileri geçici ve problemi ortadan kaldırmaya yönelik değildir.
- Küçük değişiklikler bazen büyük ve önemli sonuçlar yaratabilir. Sistem düşüncesi içerisinde yapılan küçük, ama hedefi iyi seçilmiş eylemler bazen önemli kalıcı iyileştirmeler üretebileceğini gösterir. Bu anlayışı sistem düşüncesinde “kaldıraç gücü” olarak ifade edilmektedir. Zor bir problemle uğraşmak çoğu zaman en az çabayla, kalıcı ve önemli iyileştirmeye yol açacak bir değişikliğin nerede yattığını görme konusudur.
- Hem pastanız olur, hem de onu yiyebilirsiniz. Arzu ettiğimiz amaca ulaşılabiliriz. Yüksek kalite ürün ile düşük maliyetli ürünün zaman içerisinde birlikte üretilebileceği anlayışını esas almaktadır. Ancak biri üzerinde yoğunlaşırken öbürü için beklemenin göze alınması halinde her iki amaca da ulaşılabilir. Gerçek kaldıraç gücü her ikisinin birden zaman içinde gerçekleşebildiğini görmektir.

- Yaşayan bütün sistemlerde olduğu gibi örgütlerde de bütünlük vardır. Örgütlerde yönetim sorunlarını anlamak için sorunları tüm sistemin içerisinde görmek gerekir. Ancak bazı örgütsel sorunlar sadece örgütün bütününe bakmakla kavranamaz. Bu nedenle örgüt içerisinde belli başlı örgütsel bölümlerin birbiriyle nasıl etkileşime girdiklerine bakılarak anlaşılabilir. Örgütlerin tasarlanma şekli çalışanların sorunları görmesinde engel oluşturabilmektedir.
- Sorunlarımızdan ötürü kabahati kendi dışımızdaki koşullara yükleme eğilimi taşırız. Sistem düşüncesi bize dışımız diye bir şey olmadığını, sorunun sistemin bir parçası olduğunu gösterir.

Watkins ve Marsick'in Öğrenen Örgüt Modeli

Watkins ve Marsick öğrenen örgüt modelini, Senge (1992)'nin beş disiplini dikkate alınarak yedi boyut altında değerlendirmişlerdir (Watkins & Marsick, 1997 aktaran Yumuşak & Yıldız, 2011, s. 162-163).

1. *Sürekli öğrenme fırsatları yaratmak:* Kişiler çalışarak öğrenir ve sürekli öğrenme fırsatları yaratırlar.
2. *Diyalogu ve soru sormayı destekleme:* Örgüt kültürü örgüt içerisinde diyalog ortamı oluşturarak soru sorma, görüşlerini belirtme ve başkalarını dinleyip sorgulama becerilerini geliştirir.
3. *Yardımlaşma ve takım halinde öğrenmeyi destekleme:* Örgüt içerisinde yardımlaşarak birlikte çalışma kültürünün oluşması desteklenir.
4. *Öğrenmeyi yakalayıp paylaşan sistemler kurma:* Çalışanlar öğrenmeyi öğrenerek bunu örgütün geneline yayarak paylaşan sistemler oluşturmaya çalışırlar.
5. *Ortak bir vizyon için kişileri güçlendirme:* Kişiler ortak bir vizyon oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar. Çalışanların öğrenme isteklerini güçlendirmek için ortak vizyon etrafında bir araya getirmek gerekir.
6. *Örgüt ile çevresi arasında bağlantı kurma:* Örgüt çevresi ile etkileşim halindedir. Kişiler yaptıkları işin sonuçlarının örgüt üzerindeki etkilerini gözden geçirilerek değerlendirir.
7. *Liderin model oluşturma ve öğrenmeyi desteklemesi:* Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler.

Öğrenen Okul

İçinde yaşadığımız dünyadaki hızlı değişim süreci, eğitim sistemi içerisinde yer alan okulların da sürekli yenilenmesini ve gelişmesini gerekli kılmaktadır. Bu değişim süreci içerisinde okulların değişiklere uyum sağlamaları, kendini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Eğitimcilerin görevi ise, okullarının öğrenen okul niteliğine kavuşmalarını sağlamaktır (Çalık, 2003, s. 122).

Bursalıoğlu (2012b)'na göre okul ve toplum birbirini etkileyen sosyal yapılardır. Okullar toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulur ve amaçlarına ulaştıkları sürece varlıklarını korurlar (Karadurmuş, 2012, s. 37). Okullar kendilerini çevresel değişimlere ayak uydurmaya çalışırken denge arayışı içinde çağın ihtiyaçlarını karşılayacak insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Banoğlu, 2009, s. 33). Toplumun okullardan ve eğitimcilerden beklentileri giderek artmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin ve öğretmenlerin toplumun beklentilerine paralel olarak ihtiyaç duyulan değişimleri anlamlandırarak eğitimin istenilen amaçlara ulaşmasını sağlamaları gerekmektedir (Özden, 2008, s.13).

Okul; “bilgi, beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli olarak öğretildiği ve kazandırıldığı, eğitim öğretim faaliyetlerinin toplu olarak yapıldığı yer” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen, belirli bir amacı olan ve bu amacı gerçekleştirmek için faaliyet gösteren formal-informal özellik taşıyan bir örgüttür (Töremen, 1999, s. 73). Ada ve Ünal (1999, s. 67) okulu, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda amaçlara ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığıyla, toplumsal hassasiyet ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, belirli yaş gruplarına göre düzenlenmiş, öğrencilere programlı ve sistematik olarak bilgi, beceri ve davranışların aktarımının gerçekleştirildiği kamu denetimi altında faaliyet gösteren kurumlar olarak tanımlamışlardır. Okul öğrencilerin zihinlerini zorlayan, onları düşünmeye iten, neden-sonuç ilişkileri kurduran, fikir ve olguları ilişkilendiren, toplumsal değerlerin önemini vurgulayan nitelikte olmalıdır (Özden, 2008, s. 159).

Öğrenen okul; öğrenerek kendini yenileyen, öğrenmeyi teşvik eden, personel gelişimini ön planda tutan, değişime açık olan, öğretmenlerin birbirini çalışma arkadaşı olarak algıladığı, başarı odaklı okul çalışanlarından oluşan, uygun bir öğrenme iklimine sahip, öğrenme odaklı olan okuldur (Töremen, 2001, s. 120). Öğrenen okullar öğrencilerini toplumsal yaşama hazırlarken kendisi de bu süreçten gelişerek ve öğrenerek çıkar (Banoğlu, 2009, s. 34).

Öğrenen okulda tüm bireyler yeniliği deneme ve değişimi başlatma konusunda isteklidir (Çalık, 2003, s. 123).

Okullarda örgütsel öğrenme iki temel unsur üzerinde gerçekleştirilir. Birincisi okullarda öğrenme hizmetini yürüten, okulu öğrenen okula dönüştürmede etkin rol oynayan öğretmenler üzerinde odaklanır. İkincisi okulun gelişmesi noktasında yönetim ve karar verme süreçlerini gerçekleştiren okul yönetimleridir. Okullarda örgütsel öğrenme alanı okulun bütünüdür. Okullar kendisi ve personelinin öğrenme sürecini sürekli olarak şekillendirmek zorundadır. Bu da ancak okullarda güçlü bir öğrenme kültürünün oluşturulması ile mümkündür (Töremen, 2001, s. 85). Öğrenen okulun gerçekleşmesi için okul kültürü çok önemlidir. Değişime açık olmayan bir eğitim anlayışı öğrenmeye kapalı bir kültürdür. Öğrenen okullarda etkili bir değişim kültürü oluşturulmalıdır. Öğrenen okullar öğrenmeyi hedef aldığı için dünyadaki değişim ve yenilikleri yakından takip etmeli, değişime ve yenileşmeye ağırlık verilmelidir (Günbayı & Akdeniz, 2007, s. 177).

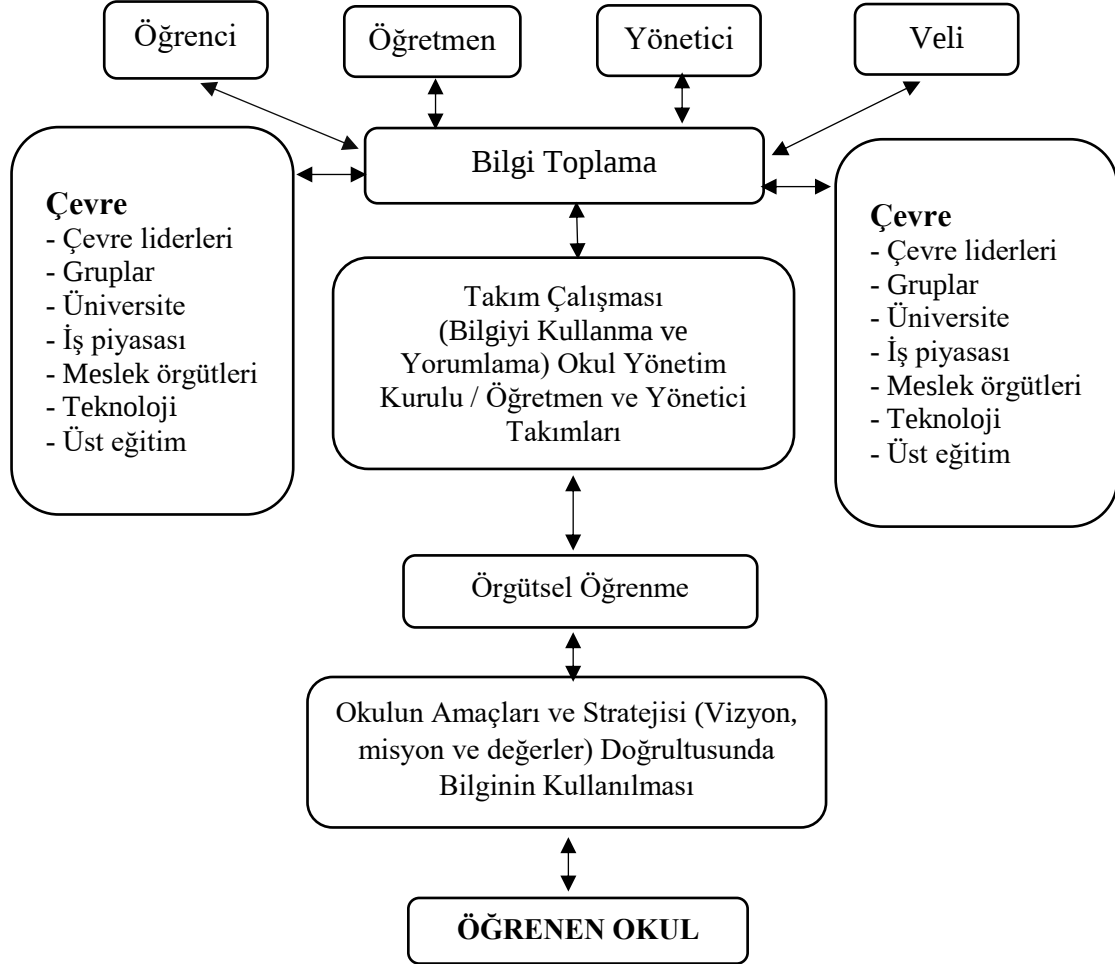
Töremen (2001, s. 104) öğrenen okul için gerekli temel değerleri şöyle sıralamıştır:

- Yansıtıcı diyalog
- Öğretmenler arası etkileşim
- Öğrencinin öğrenmesine odaklanma
- Eğitim personeli arasında işbirliği
- Yaygınlaşmış değer ve normlar

Öğrenen okullarda personelin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Personel geliştirme işlevinin örgütteki tüm bireyleri kapsaması, çalışanın sadece iş hayatıyla ilgili konularda değil de her konuda ve kişinin yaşantısı boyunca devam etmesi gerekmektedir. Bu nedenle bireyler sürekli öğrenmeye teşvik edilmelidir (Çalık, 2003, s. 123).

Öğrenen okullar güç ve otoritenin tek elde toplanmadığı, okula ilişkin karar alma süreçlerine başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere aileler, öğrenciler ve toplum üyeleri tarafından dengeli dağıtıldığı bir süreçle yaratılabilir (Balay, 2004, s. 70). Ebeveynler ve toplum üyeleri okulun ortakları olarak görülürler. Ebeveynler öğrenme sürecine büyük katkı sağlarlar. Evlerde eğitimin tamamlayıcısı olan ebeveynler çocuğunun öğrenme aşamasında pasif konumda bulunmaktan memnun değildirler. Öğretmenlerde pasif ebeveynlerden hoşnut olmazlar. Ebeveynlerin bu kadar önemli olması öğrencilerin öğretmenlerinden birlikte daha uzun zaman geçirmeleridir. Öğrencinin evde öğrenmesine ebeveyni katkı

sağlar. Öğretmeni ve ebeveyninin işbirliği içerisinde çalıştığını gören öğrencinin başarısı ve motivasyonu artar (Töremen, 2001, s. 125).



Şekil 10. Öğrenen okul modeli. “Aracı Öğrenen Örgüt: Okul.” Aytaç, T. 1999, s. 77 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/Milli_Egitim_Dergisi.html sayfasından erişilmiştir.

Öğrenen Okulların Temel Özellikleri

Okulların amacı sadece eğitim öğretimi yapmakla sınırlı değildir. Okullar çok amaçlı sosyal örgütler olup okulların taşıdığı örgütsel özellikleri Bursalıoğlu (2012b, s. 33-36) şöyle sıralamıştır:

- Okul denilen örgütlerin en önemli özelliği, üzerinde çalıştığı toplumun hammaddesi olan insan unsurudur. Odağında birey olduğu için informal yanı formal yanından daha ağır basmasıdır.
- Okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışmasıdır. Okul çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerler arasında uzlaşma ve dengeyi sağlamakla görevlidir.

- Okul örgütünün ürününü değerlendirmek çok zordur. Okulun amaçları diğer örgütlere göre daha karmaşık ve çatışkıktır. Okulun üretim ürünleri eğitim aşamasında değerlendirmek zor olup bireyler ancak topluma katıldıkları zaman sonuçları ortaya çıkmaya başlar.
- Okul özel bir çevredir. Bu özel çevrenin görevi çocuğa çevreyi kolaylaştırmak, çevre ile dengede yaşamasını sağlamaktır. Öğretmenler çocuğun okul ile çevre arasında olumlu ilişki kurmasını sağlar. Hiçbir örgüt çevresine okul kadar yakın olamaz.
- Okul çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin yön verdiği veya etkilediği örgüttür. Çevrenin eğitim görevlerine ve problemlerine katılmayan okulların başarılı olduğu söylenemez. Okullar topluma insan kaynağı hazırlayan örgütler olduğu için amaçları çok uzun sürelidir.
- Düzenlenmiş gruplar kendi yararlarını korumak için okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları ve bazen başarılı oldukları görülür. Bu gruplar okulun amaçları ve görevlerini kendi yararlarına kullanmaya çalışırlar.
- Okullar kültür değişimini sağlayan örgütlerdir.
- Okulun bürokratik bir kurum oluşudur. Bürokratik yapı örgütü rutinleştirme, kalıplaşma ve işlemezlilik durumuna getirebilir.
- Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olmasıdır. Bireyin kişiliğine karşılık okulların farklı kültürü ve iklimi vardır.

Başaran (2000b, s. 57) ise öğrenen okulun niteliklerini; hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, ortak bir vizyona sahip, değişen kültüre uyum sağlayan, personelin gelişimini destekleyen, toplumsal sürece hizmet eden, farklı gruplarla işbirliği içerisinde olan, kendini değişen ve gelişen şartlara göre yenileyen özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Töremen (2001, s. 42) ise öğrenen okulların şu özellikler sahip olduğunu ifade etmiştir.

- Öğrenci öğrenmenin merkezindedir.
- Problemleri çözmeye odaklanır.
- Vizyon hayati önem taşır.
- Şikayetler öğrenme için bir fırsattır.
- Yönetimin rolü değerleri paylaşmadır.
- Öğrenme takımları hayati önem taşır.
- Esneklik esastır.

- Planlar uzun dönemlidir.
- Misyonu farklıdır.
- Bireysel, takım halinde ve örgütseldir.
- Lider, tasarımcı ve öğretmendir.
- Görevler takım üzerinde odaklanır.
- Öğrenme süreklidir.
- Herkes öğrenmeden sorumludur.

Öğrenen Okulların Sahip Olduğu Değerler

Öğrenen okullar belli değerlere sahiptir ve bu değerlerle yönetilir. Öğrenen okulların sahip olduğu değerleri Töremen (2001, s. 109-114) şöyle sıralamıştır:

1. *Herkesin olduğu gibi kabul edilmesi ve değerli olduğu düşüncesi:* Eğitimde amaç herkesi eşit olarak kabul etmek ve bireyin tüm yönlerini geliştirmeyi hedeflemektedir.
2. *Bireysel kapasite ve başarı:* Her birey öğrenebilir anlayışıyla öğrenmeyi engelleyen nedenleri kabullenmek yerine bu sorunları ortadan kaldırmak önemlidir.
3. *İddialı olma ve kendine güvenme:* İddialı olan ve kendine güvenen bireyler sadece eğitsel değerler açısından değil, aynı zamanda bireysel gelişim ve sürekli öğrenme konusunda da başarılı olurlar.
4. *Sorumluluk ve özerklik için güçlendirme:* Okul öğrencilere bilgi, deneyim ve davranış kazandırır.
5. *Toplum ve başkaları için sorumluluk alma:* Öğrenciler toplum ve başkaları için sorumluluk alırken karşılıklı dayanışmanın da bir kaynak olduğu bilgisine sahip olur.
6. *Vizyon ve hedef:* Öğrenen okullar öğrencilere öğrenme ve öğretmen için bir vizyon ortaya koyar. Öğrenmeyi vizyonun odak noktasına koyar.
7. *Personel ilgisi:* Okulun değerli bir üyesi olarak kendini nitelendiren bir öğretmen meslektaşları ile arasındaki işbirliğini artırır ve okulun gelişimine katkı sağlar.
8. *Kalite için araştırma:* Öğrenen okullar kendini değerlendirmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemelidirler. Okullar öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek kalite düzeylerini artırabilirler.

9. *Ebeveyn katılımı:* Öğrenen okulda öğretmenler, veliler ve toplum karşılıklı ve bağımsız olarak, doğru ve faydalı olanı uygulamaya çalışırlar. Öğrenen okulda ebeveynler eğitimci olarak kabul edilir ve çocuklarının eğitimine katılmaya teşvik edilirler.

10. *Toplum ilgisi:* Topluma hizmet eden ve toplumla birlikte çalışan okullar eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğrenen okullar, toplumun hayat kalitesini ve motivasyonu artırma, özgüven duygusu kazandırma, başarıyı yaymak ve herkese sorumluluk vermek üzerine yapılandırılmıştır.

Öğrenen Okullarda Öğrenme Ortamları

Okullarda okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personeller mesleki bilgilerini artırmak ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak için sürekli öğrenmek zorundadırlar. Okullarda eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Okul personelinin öğrenme konusunda isteği ve gayreti ne kadar büyük olursa okulun kalitesi ve öğrenen okula dönüşmesi ihtimali daha da yüksek olacaktır (Çalık, 2003, s. 124). Okulların öğrenen örgüte dönüşmesinde yürütülen öğrenme faaliyetlerini Kümüş (1998, s. 43-44) şöyle sırlamıştır:

- Hizmet içi eğitim faaliyetleri
- Teftiş, denetim ve rehberlik faaliyetleri
- Öğretmenler kurul toplantıları
- Zümre öğretmenler kurulu toplantıları
- Şube öğretmenler kurulu toplantıları
- Okul aile birliği toplantıları
- Veli toplantıları öğrenme ortamlarıdır.

Bu faaliyetler okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırdığı, bilgi alışverişlerinde bulundukları, eğitim ve öğretim çalışmalarının planlandığı, yapılan çalışmaların değerlendirildiği çalışmalar olup kurumların öğrenen okul olma yolunda atacakları önemli adımlardır.

Öğrenen Okullarda Uygulanan Öğrenme Yöntemleri

Öğrenen okullarda öğretmen ve öğrenciler; sınıftaki uygulamaları birlikte nasıl yaptıklarını, başarıyı artırmak için neler yapmaları gerektiğini, bireysel ve toplu olarak öğrenme

süreçlerinin nasıl daha iyi sonuç verebileceğini düşünmek için çaba harcarlar. Bunları gerçekleştirmek için öğrenen okul çalışanları düzenli olarak bir araya gelmek durumundadır (Töremen, 2001, s. 114).

Öğrenen okullarda başarısızlık yoktur. Başarı ve kişisel gelişim üzerine odaklanma vardır. Öğrencilerin öğrenmeye odaklanması sağlanır. Öğrenciler daha önce kazandığı bilgilerin üzerine yeni bilgiler edinir ve zekasını sürekli gelişimi için kullanır. Öğrenen okullar öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların yaptıkları işten dolayı gurur ve mutluluk duyacağı yerler olmalıdır. (Töremen, 2001, s. 115-116). Öğrenen okullarda öğrenme yöntemleri şunlardır:

Aktif Öğrenme: Ün Açıkgöz (2009) aktif öğrenmeyi, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. Öğrencileri aktif kılmanın en önemli yolları; ilgilerini canlı tutmak, merak duygusu uyandırmak, derslerde motivasyonlarını artırmak, deneyimlerini kullanmalarına zemin hazırlamaktır. Aktif öğrenmede amaç açık hedeflerin öğrenme işiyle bütünleşmesini sağlamaktır. Aktif öğrenme; öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme sürecine katılım ve öğrencilerle diyalog, öğrenme için çaba harcama, okul politikasını geliştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma ile gerçekleştirilebilir (Töremen, 2001, s. 116-120).

Pasif Öğrenme: Pasif öğrenme anlık, tesadüf ve istenmeden oluşmuştur. Öğrenme bilinçli bir şekilde gerçekleşmez. Çoğu insan böyle pasif öğrenme yoluyla öğrenirler. Böyle insanlar için öğrenmeye özel bir gereksinim yoktur (Braham, 1998, s. 57).

İşbirlikçi Öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları grup başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Ün Açıkgöz, 2009). İşbirlikçi öğrenme, birlikte çalışarak rekabet etmeden öğrenciyi motive edecek şekilde öğrenmeyi esas alır. Öğrenen okul, birlikte öğrenmeyi disiplini elde etmeyi hedefleyen okuldur. Bu öğrenme ortak vizyon geliştirme ve bireysel yetenek disiplini üzerine kurulur. Takımlar birlikte öğrenerek kollektif öğrenme becerilerini geliştirebilirler (Töremen, 2001, s. 121-122).

Pozitif Değerlendirme: Öğrenciler öğrenme sürecinde gelişme gösterince çalışma ve çabaları ödüllendirilmelidir. Değerlendirme motivasyon artırmaya ve çalışmalarını takdir

ederek öğrencileri teşvik etmeye yöneliktir. Pozitif değerlendirme; başarı takdir edilerek, desteklenerek, öğrencinin öz değerlendirme yapması beklenerek, öğrenmeyi değerlendirerek yapılabilir (Töremen, 2001, s. 122-123).

Öğrenen Okul Ortamında Rol Oynayan Ögeler

Okul ortamında rol oynayan öğeleri iç ve dış öğeler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. İç öğeler okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Bunlar; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personellerdir. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayıp onu etkileyen unsurlardır. Ebeveynler, çevredeki baskı grupları, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgüt bu dış öğeler arasındadır (Bursalıoğlu, 2012b, s. 39). Okulların öğrenen okula dönüşmesinde rol oynayan bu unsurların üzerine düşen görev ve sorumlulukları yapmaları gerekmektedir.

Öğrenen Okullarda Yöneticilerin Rolü

Okulun vizyonunu oluşturacak, amaçlarını gerçekleştirecek ve yapısını koruyacak kişi okul müdürüdür. Okul müdürleri gücünü formal yetkilerinden alır. Ancak okul müdürleri okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Formal ve informal liderlik niteliklerini bir arada sergileyebilen okul müdürleri güçlü liderdir. Okul liderinin grubun başarısı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır (Bursalıoğlu, 2012b, s. 39-42).

Okullarda birlikte öğrenmeyi teşvik eden bir yönetim anlayışı benimsenmelidir. Okul yöneticileri bürokrasiyi ve statükoculuğu belirli bir seviyede tutmayı başarabilmeli, okul iklimini olumlu bir şekilde düzenleyebilmeli ve kurumun vizyonuna ışık tutabilecek her türlü hedefin peşinden gidebilmelidir. Okul yöneticisi öğrenen bir okul kültürünü oluşturulabilmeyi sağlamalıdır (Kılıç, 2009, s. 30). Öğrenen okullarda okul müdürlerinin rollerini; Çelik (2003, s. 140) ortak bir vizyon oluşturma, prokatif davranışlar sergileme, Çalık (2003, s. 125) sorunları çözme, görüşlerini açıklama, ortak düşünsel modeller geliştirme, yaratıcı fikirler üretme, üretilen fikirlerin örgüt ortamı içerisinde yayılması ve gelişmesini sağlama, çalışanlara rehberlik etme, çalışanların öğrenmesi için alt yapı oluşturma, öğrenmeye açık olma ve yeni öğrenmelere liderlik etme olarak sıralamışlardır. Öğrenen bir okul kültüründe okul yöneticileri, örgüt içerisindeki herkesin kolektif olarak

öğrendiği bir okul kültürünün oluşmasında, öğretmenlerin zihinsel potansiyellerini geliştirmesinde görevlidir (Çelik, 2015, s.118). Okul yöneticileri artık günümüzde okulun lideri olmak ve daha fazla inisiyatif alma zorunluluğu taşımaktadırlar (Balay, 2004, s. 73).

Öğrenen okullarda yöneticilerin dört önemli rolü bulunmaktadır (Teare & Dealtry, 1998'den aktaran Yıldız, 2011, s. 86):

1. *Model Olma*: Öğrenme ve gelişim için davranış ve eylemlerinde rol model olmalıdır.
2. *Sağlayıcı*: Yöneticiler çalışan personelinin öğrenmelerini gerçekleştirmeleri ve kişisel gelişimlerini rahatça sergileyebilmeleri için destekleyici ve aktif bir yaklaşım izlemelidir.
3. *Sistem Yaratıcısı*: Sistemin normal iş süreçleri içerisine dahil edilmiş bir öğrenme sistemi oluşturulmalıdır.
4. *Destekleyici*: Bir bütün olarak örgüte ve diğer bölümlere öğrenmenin önemini yayma rolünü üstlenmelidir.

Öğrenen Okullarda Öğretmenlerin Rolü

Okullarda öğretmenlerin en önemli görevi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgileri geleneksel bilgi aktarıcılığı yaklaşımı yerine yönlendirici ve rehber olarak bilgiyi sorgulamayı, araştırmayı ve incelemeyi öğretmektir (Özden, 2008, s. 78). Öğrenen okullarda öğrenme, birlikteliğe ve paylaşmaya dayalı olarak öğrenci merkezli bir anlayışla ihtiyaç ve beklentilere göre gerçekleştirilir (Çalık, 2003, s. 126).

Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde üretildiği ve yayıldığı bir dönemde öğretmenlerin bilgilerini sürekli güncel tutmak zorundadırlar. Öğrenen bir toplumda öğretmenler hayat boyu öğrenci konumundadır. Bilgi toplumunda öğretmenin en temel rolü, öğrenme ortamının merkezine öğrenciyi alarak bilgiye nasıl ulaşacağını ve yararlanacağını öğretmektir. Öğretmenin öğrencisini tanıyarak onun öğrenme düzeyine uygun öğrenme imkanlarını bir uzman olarak sunabilmelidir (Numanoğlu, 1999, s. 347). Öğrenen okulların etkililiği ve verimliliğini belirleyen en önemli faktör öğretmenlerdir. Günümüz okullarında her türlü teknolojik imkanlara kolaylıkla ulaşılabildiği bir ortamda öğretmenlerin bu imkanları en etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (Kılıç, 2009, s. 29).

Öğretmenlerin araştırma ve öğretme faaliyetlerinde kendisini dar kalıplar içerisinde tutmaması, geniş ufuklu, takım içerisinde çalışabilen, iletişim kurabilen, tartışabilen,

problem çözme yeteneğine sahip, risk alabilen, çok sesliliğe önem veren, esnek, yeni bilgi teknolojilerinden haberdar olan ve kullanmasını bilen bir birey olarak beceriler göstermesi yeni kimlik özellikleridir (Numanoğlu, 1999, s. 347). Özdemir (2000, s. 23) eğitimde öğretmenlerin eski rolleri ile öğrenen okullardaki yeni rollerini aşağıdaki Tablo 3 ile özetlemiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Eski ve Yeni Roller

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir	Bilgi geçicidir
Eğitim ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir
Bilgi gelecekte kullanılmak için verilir	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğrenme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli	Süreç temelli
Okul öğrencinin öğrendiği bir yerdir	Okulda herkes birlikte öğrenir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz	Velilerin işbirliği esastır
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatının sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: Eğitimde örgütsel yenileşme. Özdemir, S., 2000, s. 23.

Öğrenen Okullarda Öğrencinin Rolü

Bilgi toplumunda yaşanan gelişmeler okul, yönetici ve öğretmen rollerinde olduğu gibi öğrencilerin rollerinde de değişikliklere neden olmaktadır. Öğrencilerden beklenen öğretmenin rehberliğinde kendini yönetme, sorun çözme ve öğrenmeyi öğrenen bireyler haline gelebilmektir (Numanoğlu, 1999, s. 347). Öğrenciler bilgi kaynaklarına ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, kullanabilen, bilgiyi zamanın şartlarına göre düzenleyebilen, yaşamının her anında öğrenen bireyler olarak yetişmelidir. Aynı zamanda iletişim becerileri güçlü, problem çözebilen, teknolojiyi kullanabilen, eleştirel düşünebilen, karar verebilen,

işbirliği içerisinde takım çalışmalarına katılabilen, öğrenirken başkalarına da öğreten bireyler olmaları gerekmektedir (Yıldız, 2011, s. 87).

Okulun öğrencilere kazandırabileceği en önemli şey öğrenmek için istek ve arzu yaratmaktır. Bilgi değişiminin hızla değiştiği bir zamanda okullar öğrencilere hayat boyu yetecek bilgi donanımlarını kazandırması olanaksızdır. Bunu yerine, öğrencilerin bu duruma adapte olabilecek, ihtiyaç duyduğunda bilgiyi öğrenebilecek yeterlilikte olmaları gerekmektedir (Özden, 2008, s. 78). Öğretmen öğrencinin öğrenme sürecinde açık öğrenme ortamları sağlayarak hayatın içinde, esnek, eleştirel ve deneysel bir bakış açısıyla öğrencinin öğrenmesinde kendisinin pasif, öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleşmesini sağlamalıdır (Numanoğlu, 1999, s. 348).

Öğrenen okullarda öğrenciler yönetsel ve örgütsel öğrenme sürecine aktif olarak katılır. Öğrenci bilgi aktarılan bir nesne olarak görülmez, bireysel farklılıkları olan saygı duyulan bir birey olarak görülür. Öğrenmenin değerli ve önemli olduğunu bilirler. Öğrenen okulda öğrencilerin en temel rolü, öğrenmeyi içselleştirmiş, öğrenme istek ve hevesiyle dolu bireyler olmalarıdır (Çalık, 2003, s. 128).

Öğrenen Okul Olmanın Engelleri

Geleneksel okulların katı merkeziyetçi ve bürokratik yapıya sahip olması okulların öğrenen okul olma yolunda değişen şartlara uyum sağlamasını engellemektedir. Zayıf bir örgütsel öğrenme kültürüne sahip okullarda öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmayacağı gibi öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmaktadır. Okullarda oluşturulan ortak vizyonun okul çalışanları ve veliler tarafından benimsenmemesi ve desteklenmemesi okulların hedeflenen amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Eğitimde yaşanan değişimler toplum içerisinde bazı eğitimciler ve ebeveynler tarafından anlaşılmayıp yaşanan değişimlere karşı direnç göstermektedir. Eğitimde gerçekleştirilen reform çalışmaları başta öğretmenler olmak üzere toplum tarafından değişimin yaratacağı sonuçlar belirsizliğin oluşmasına neden olabilmektedir. Bu belirsizlik durumu okulların öğrenen okul olmanın gereklerini yerine getirememesine neden olmaktadır (Alp, 2007, s. 93-94). Çelik (2003, s. 125-126) öğrenen okul olma yolundaki engelleri; kısa dönemli düşünme, tecrübeye dayalı olarak bilgi üretmeye çalışma, sorunun bilinmemesi, çalışanların karar alma süreçlerine katılmaması, iletişim kopukluğu, öğretmenlerin öğrenmeye karşı düşük motivasyonu ve okulun çevresel yapısının öğrenmeye kapalı olması şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenen okullarda örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır (Rait, 1995; Gordon 1996'dan aktaran Töremen, 2001, s. 98-101):

- Öğretmenlerin çok sayıda bilinmez değişkenlerle kuşatılmış olması
- Hem idari hem de mesleki sorumlulukları
- Meslek içerisinde kariyer gelişiminde yaşanan fırsat eşitsizliği
- Ebeveynler tarafından takdir edilmeme
- Yöneticiler tarafından öğretmenlerin çalışmalarının engellenmesi
- Kaynak eksikliği
- Stres
- Ücret yetersizliği
- Okulların fiziki alt yapılarının elverişsiz olması
- Toplumsal baskı
- Yetişkin ortamlarından ayrı kalma
- Yaşadıkları sıkıntılı dönemler
- Mesleki gelişimlerinin yeteri kadar desteklenmemesi
- Öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmaması
- Okullardaki demokratik değerlerin yetersizliği
- Motivasyon düşüklüğü
- Teknolojik yeniliklere uyumsuzluk
- Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılmaması
- Karar süreçlerine katılmamaktan dolayı uygulamadaki isteksizliği
- Öğretmenlerin değişime açık olmamaları
- Sorunların sorumluluğunu başkalarına yükleme
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının farklı olması
- Öğrencilerin zeka düzeylerinin farklılığı
- Okul ortamında kayırmacılık

Eğitim sistemimiz içerisinde okullar maalesef öğrenen örgüt özelliği taşımayıp bürokratik yapı ile uyum sağlamış ve toplum içine adapte olmayı öğrenmişlerdir (Töremen, 2001, s.82). Günümüzde artık okullar gerçekleştirilen reformlarla bile öğrenmeyi gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Okulların bunu nasıl yapacaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okulların yeniden yapılandırılmasına öğrenen okul olmasına duyulan ihtiyaç her

geçen gün giderek artmaktadır. Senge, okulların öğrenen okul olmamasının nedenleri olarak; aşırı kurallı olmaları, öğretim sürecinde bu aşırı durumları uygulamak zorunda kalmaları, yöneticilerin işbirliğine açık olmamaları, açık ve birleştirici bir vizyondan yoksun olmaları, okul etkinliklerinin birbirinden kopuk olarak yürütülmesi öğrenen örgüt olmanın önündeki engeller olarak sıralamıştır (Balay, 2004, s. 70).

Sosyal örgüt olan okullar kanunlar ve devlet işleyişinin sürekli ilgi odağı olup toplumun merkezinde yer alan kurumlardır. Politik çevrenin örgütsel öğrenme üzerinde olumsuz etkileri vardır. Merkezi yönetim sistemi ile yönetilen ülkelerdeki okullar en üst yönetim kademelerinden en altta yer alan mahalli idarelere kadar uzanan öğretilecek müfredat konularından tutun da konuya ilişkin içerik ve yöntem belirlemede, yapılacak yeniliklere kadar okulun çevresinde yer alan baskı gruplarıyla devamlı karşı karşıya gelmektedir. Öğrenme konusunda karar alma süreçleri aslında öğretmenler ve ebeveynlerin yetkisindedir. Eğitimin bilimsel yönünün göz ardı edildiği herkesin eğitimden en iyi anladığı anlayışının geçerli olduğu ülkelerde okulların yaşama şansı yoktur (Töremen, 2001, s. 93-94).

İnisiyatif Alma Kavramı

İnisiyatif sözcüğü Fransızca kökenli, İngilizceye Fransızcadan geçmiş olup “initiative” anlamına gelip dilimizdeki yerini almıştır. İnisiyatif sözcüğü sözlük anlamı olarak öncelik – üstünlük, karar verme yetkisi ve gerekli kararları almayı bilen kişinin niteliği olmak üzere üç farklı anlam ifade etmektedir (TDK, 2017). Bu anlamlardan üçüncüsü olan “kişinin kendisi için gerekli olan kararları alabilme yetkinliği” inisiyatif kavramını daha genel bir ifadeyle açıklamaktadır. İnisiyatif İngilizcede; bağımsız olarak bir şeyleri değerlendirme ve başlatma becerisi, başkalarından önce harekete geçme veya girişimde bulunma imkanı ya da gücü, bir zorluğu gidermek veya bir durumu iyileştirmek amacıyla davranışta bulunma, bir şeye karşı yeni yaklaşım içinde olma anlamlarına gelmektedir (Oxford English Dictionaries [OED], 2017). İnisiyatif alma bir olayın gidişatını, devamlılığını ve sonucunu etkileme anlamına gelmektedir (Brenegar, 2005, s. 39 aktaran Okyay, 2012, s. 2).

Kişisel inisiyatif; bir hedefe ulaşmak için engelleri ortadan kaldıran, kendi kendine başlayan ve proaktif olarak tanımlanan (Fay & Frese, 2001, s. 98; Frese & Fay, 2001, s. 134; Frese, 2001, s. 100; Frese, Grast & Fay, 2007) daha spesifik olarak örgütün misyonu ile uyumlu, uzun vadeli, hedef ve eylem odaklı, engeller ve zorluklar karşısında kararlı, ısrarcı, bireyin kendisinin başlattığı, proaktif (Fay & Frese, 2001, s. 98; Frese vd., 1997, s. 140;

Frese vd., 1996, s. 38) ve öz yatırımsal (Gündüz vd., 2015, s. 328) bir davranış olarak ifade edilmektedir. Kişisel inisiyatif bireyin görevi gereği yapması gerekenlerin ötesine geçen (Frese & Fay, 2002), örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eylem odaklı bir davranıştır (Frese vd., 1996, s. 38; Frese vd., 1997, s. 140). Griffin, Neal ve Parker (2007, s. 330) kişisel inisiyatifi, yeterlilik (rolün öngörülebilirlik gerekliliklerini yerine getirme), uyarlanabilirlik (karşılık verme, yanıt verme ve değişime destek olma) ve proaktiflik (kendiliğinden başlama, değişimi başlatma ve gelecek tarafından yönlendirilmiş) kavramlarıyla açıklamaktadır. Kişisel inisiyatif, bireyin daha önceden söylediği fakat herhangi bir eyleme dönüşmemiş bir düşünceyle ilgili sorumluluk alması olarak da ifade edilebilir (Frese vd., 2007). Dolayısıyla bir davranışın inisiyatif olarak değerlendirilebilmesi için eyleme dönüşmemiş olması gerekmektedir.

Kişisel inisiyatif eylem yönelimli bir davranış olup eylem teorisi kullanılarak açıklanmaktadır. Eylemler amaçlar doğrultusunda ortaya çıkar. Ancak eylem teorisine göre insanlar, her zaman belirli bir dereceye kadar eylemlerini planlarlar. İş yerlerinde iş verenler bireysel olarak kendi belirlediği hedefleri çalışanlarına aktarmaktadır. İş verenlerin en önemli hedeflerinden biri, iyi kalitede ürün üretmektir. Örneğin; işçilerin kendi sözleşme ve resmi görev tanımında belirtilmemiş olsa bile görevlerini yeniden tanımlamak şeklinde bir amaçları olabilir. Bu süreçte işçiler farklı zaman dilimlerinde ekstra rol hedefleri tanımlayabilir. Bir üretim işçisi arıza yapmış bir makine ile karşı karşıya kaldığında makineyi düzeltmek için teknisyeni istemesi veya beklemesi kısa vadeli bir yaklaşım getirmiş olur ki bu da inisiyatif almadığını göstermektedir. Üretim işçisinin ilerde aynı sorunla karşı karşıya kalabileceğini düşünerek arızayı önlemek veya makineyi kendisinin düzeltebilmeyi öğrenmesi uzun vadeli bir yaklaşım getirdiğini gösterir. Böylelikle üretim işçisinin bir sorunla karşı karşıya kaldığında beklemek yerine proaktif bir tutum sergilemesi inisiyatif aldığını göstermektedir (Frese vd., 1996, s. 38). Eğer yönetimce işçilerin bozulan makineleri kendi başlarına tamir etmeye çalışmamaları yönünde bir kural varsa işçiler bu kurala uymaları gerekir. Aksine davranma kişisel inisiyatif olarak değerlendirilmemelidir (Akın, 2012a, s. 28). Bir sekreterin başka bir kişiden alacağı telefon numarasına ulaşamaması veya yanlış telefon numarası alması görevinde başarısız olduğunu ve kişisel inisiyatif almadığını verilebilecek bir örnektir. Çünkü uzun vadeli, eylem odaklı, sorunların üstesinden gelmek için zorluklarla uğraşan, bir görevi yapmak için alternatif çözüm önerileri getirmek kişisel inisiyatif unsurlarıdır. Uzun vadeli hedefler eylemsel etkiye sahiptir. İnsanlar amaçlarını eyleme dönüştürmekte kimi zaman zorlanırlar. Bazı insanlar amaçlarının

çok azını gerçekleştirebilir. Devlet odaklı insanlar kendi eylemlerini ve düşünceleri ile meşgul olurken, eylem yönelimli insanlar eyleme hedeflerini koyarak sorun ve problemleri çözmek için inisiyatif olarak eylemsel davranış sergilerler (Frese vd., 1996, s. 38).

Kişisel inisiyatif görev tanımının bir parçası olarak görülmektedir. İnisiyatif alma aslında kişinin görev alanının içinde yapacağı işle ilgili değil de kendi görev alanının dışındaki konularla ilgilenmektir. Girişimi düşük seviyede olan işlerde kişisel inisiyatif harici bir görev değildir. Örneğin; montaj hattında çalışan bir işçi için kişisel inisiyatif davranışı beklenmemektedir. Bu işçinin küçük bir odası, iş özerkliği ve iş kontrollü vardır. İşin kalitesine ek denetimler yapılarak kişisel inisiyatife olumlu etki yapılabilir. Fakat sondaj çalışması yapan bir işçinin yüzeyin altındaki kabloları zarar verilebileceğini düşünmesi ve bu konuda başkalarından yardım istemesi kişisel inisiyatifin bir parçası olarak değerlendirilebilir (Frese & Fay, 2001, s. 140).

Kişisel inisiyatif fazladan rol davranışı edinerek aktif performans sergilenmesidir. Kişisel inisiyatifte amaç, aktif bir yaklaşım sergileyerek çevrenin değiştirilmesidir. Pasif bir yaklaşım olarak bireyi karşılaştığı zorluklarla yüz yüze bırakmak değil de, aktif bir yaklaşım olarak karşılaştığı zorluklara ve çevrenin taleplerine tepki verebilmektir. Çalışanlar kişisel inisiyatifi stres, işsizlik, kariyer değişikliği, girişimci olma, daha aktif iş zorlukları ile başa çıkmak için kullanabilir. Yüksek kişisel inisiyatif çalışanların kendine olan güven duygusunu geliştirir, iş durumunu değiştirir, girişimci olarak çalışanların başarısını artırır (Fay & Frese, 2001, s. 97; Frese & Fay, 2001, s. 134-135). Kişisel inisiyatifi yüksek bireyler, kişisel inisiyatifi düşük bireylerden daha fazla çözüm odaklı olarak çalışmaktadırlar (Fay & Frese, 2001, s. 109). Kişisel inisiyatif çalışanlar arasında iletişim kurma, yaratıcı fikirler üretme (Binnewies, Ohly & Sonnentag, 2007, s. 432) yaratıcı ve aktif stratejilerin kullanımı ve sorunların üstesinden gelmek içinde kullanılır (Frese, 2001, s. 101).

İnisiyatif Almanın Tarihsel Gelişimi

Kişisel inisiyatif kavramı batılı toplumların gelişmesinde toplumsal bir soruna yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Kişisel inisiyatif davranışı, Doğu Almanya ile Batı Almanya'nın birleşmesinden sonra Doğu Almanya'da göreve başlayan Batı Almanyalı yöneticiler inisiyatif eksikliğinden şikayet etmişler ve çalışanların inisiyatif almada gösterdikleri yetersizliklerin sebeplerinin araştırılmasına dayanmaktadır. Doğu Almanya'da çalışanlara okullarını bitirir bitirmez iş verilmiş, çalışanlar genellikle aynı örgütte hatta aynı işi

yapmışlar, iş bulma ve işle ilgili değişikliklerde hiçbir şekilde sorumluluk almadıkları görülmüştür. Doğu Almanya’da çalışanların daha az kişisel inisiyatif alması nedenleri olarak; iş seçiminin olmaması, işin kontrollü olması, işin karmaşıklığı, öz-yeterliliğin düşüklüğü ve mesleki sosyalleşmenin olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Doğu Almanya ile Batı Almanya’nın birleşmeden sonra yeni teknolojiler, yönetim tarzları ve yeni yönetim tanımları ile çalışma yaşamında değişiklikler gerçekleşmiştir (Frese & Fay, 2001, s. 136; Frese vd., 1996, s. 37).

Bürokratik sosyalizmin içinde bulunduğu dönemde Doğu Almanya’da çalışanlar işle ilgili girişimlerde bulunmamışlardır. Orta ve düşük düzeyde yönetim ve çalışanlar tarafından az da olsa bir girişimden bahsedilebilir. Şirketlerin yürüttüğü faaliyetler merkezi planlama tarafından düzenlenmiştir. Piyasa yoluyla geri bildirimin olmaması, iş yerinde bir şeyleri değiştirmek için çok az baskı olması, diğer şirketlerle rekabetin olmaması üst düzey hedeflerin geliştirilmesinde teşvik etkisi yaratmamıştır. Şirketler daha yüksek verimlilik seviyesine ulaşma amacını taşımamıştır. Doğudaki yöneticiler Batıdaki yöneticilere göre daha geleneksel, daha bağımlı, kendine daha az güvenen, daha az risk alan, başarı yönelimi daha az olan kişilerden oluşmuştur. Bu nedenlerden dolayı yöneticiler çalışanların girişimine engel olmamışlar hatta olumsuz bir tavırda da bulunmamışlardır (Frese vd., 1996, s. 40).

Doğu Almanya’da işyerleri daha az karmaşık yapı ve daha az kontrole sahipti. Denetleme daha sıkı olup “Tayloristic” iş tasarımı ile birlikte bürokratik yapı hakimdi. Doğu Almanya’da rejimin etkisi, çalışanların inisiyatif alma davranışlarının bastırılmış olması nedeniyle girişimi yüksek insanlar, girişimi düşük insanlara göre Doğu Almanya’yı terk etmişlerdir. Bu nedenle Doğu Almanya’da girişimin düşük seviyede kalmasına neden olmuştur (Frese vd., 1996, s. 42). Batı Almanya’da çalışanların işleri üzerinde kontrol sahibi olmaları ve yüksek derecede karmaşık iş ortamlarında çalışmalarını nedeniyle daha fazla kişisel inisiyatif aldıkları tespit edilmiştir (Frese & Fay, 2001, s. 136; Frese vd., 1996, s. 41). Çalışanların inisiyatif alma düzeylerini kişilik özellikler, kültürel farklılıklar, çalışma ortamı ve psikolojik süreçler belirleyici olmuştur (Frese vd., 1996, s. 42-56).

Doğu Almanya başta olmak üzere, Doğu Avrupa ülkeleri ve gelişmekte olan tüm ülkelerin ekonomik kalkınması için kişisel girişim nedenlerinin ortadan kaldırması, tüm örgütler için genel bir sorun olduğu unutulmamalıdır (Frese vd., 1996, s. 37). Doğu Almanya’daki kişisel inisiyatif sorununa değişime açık ve teşvik eden, çalışanların daha aktif olmasını isteyen tüm toplumlar ilgi duymuşlardır. Doğu Almanya’da iş yerlerindeki değişimlerle beraber kişisel

inisiyatifin önemi güçlendirilmiş, gerekli ve uygulanan değişikliklerle tüm toplumlarda bir farkındalık yaratılmıştır (Fay & Frese, 2001; Frese & Fay, 2001, s. 136).

Geleneksel Aktif Olmayan Performans Yaklaşımı

Çoğu performans aktif yönlendirmeyi gerektirmektedir. Ancak geleneksel olarak ele alınan performans kavramında aktif olmayan varsayımları içermektedir. Bu varsayımlar aktif performans azaltmakta ve engellemektedir. Bu varsayımlardan birincisi, görevin yeniden tanımlanmasıdır. Çalışanının görevi kabul etmesinin dışında işi anlayıp yeniden tanımlaması, görevin zaman içerisinde değişebilir gerçeği performans düşüklüğüne neden olabilmektedir. Bu atanmış görev ile yeniden tanımlanan görev birbirinden farklı olabilir. Tam performans anlayışında görevin yeniden tanımlama sürecini dikkate almak gerekir. İkincisi, çalışma durumuyla ilgili çalışanın etkisinin az olduğu ve çalışanın eylemlerinin hissedilebilir derecede iş durumuna bağlı olarak değişebilmesidir (Frese & Fay, 2001, s.136).

Geleneksel performans modelinde; çalışanların talimatları, görev tanımlarını ve emirleri takip etmesi gerektiğini varsaymaktadır (Frese, 2008, s. 68). Geleneksel örgütsel davranış kuramında işe uygun çalışan bulunmasını öngörmektedir. Görev başlangıç noktası olarak alınır, çalışana bir amaç veya görev verilir. Çalışanın verilen işi tarif edildiği gibi yapması beklenir. Bunun sonucunda işin çalışan tarafından ne kadar gerçekleştirildiği ölçülür. Çalışanın performansı ne kadar iyi olursa işten de iyi sonuç elde edilir. İşin özellikleri örgütsel veriler olarak kabul edilmekte ve çalışanın kendisini bunlara göre ayarlaması beklenmektedir. Geleneksel yaklaşımda yöneticiler tarafından çalışanlara verilen görev bir ayna gibi karşılık görmekte, çalışanlar verilen görevleri yöneticilerle aynı şekilde yorumlamaktadır. Örgütsel hedefler, çalışanlar tarafından değil de yöneticiler tarafından belirlenmektedir. Çalışanın kendisinden yapılması gerekenleri öğrenmesi yeterli olarak görülmektedir. Geri bildirim, örgüt ve işin kendisi tarafından ortaya konulmakta olup çalışanın herhangi bir katkısı bulunmamaktadır. Örgüt içerisinde çalışanın sadece rol gereklerini yerine getirmesi pasif bir nitelik olarak görülmektedir (Frese & Fay, 2001, s.137). Pasif yaklaşımda birinin söyledikleri ve karşılaştığı zorluklarla yüz yüze bırakılır ve sadece çevrenin taleplerine tepki verilir (Fay & Frese, 2001, s. 97).

Geleneksel aktif olmayan bir performans sergileyen çalışan örgütsel sosyalleşme kuramına göre bireyin iş ortamını etkileyebilmenin mümkün olmadığını ancak pasif bireyin sosyalleşmesinin mümkün olduğunu varsaymaktadır. Bireyin sosyalleşme sürecinde

Çalışanların aktif katılımını amaçlamaktadır (Frese & Fay, 2001, s.137). Örgütsel sosyalleşmenin temel amacı bireyin örgüte uyumunu sağlayarak bireyi örgütün etkili bir yesi haline getirmek, bireyin örgütsel değer ve davranışları öğrenmesini sağlamaktır (Sökmen, 2007, s. 171). Örgütsel sosyalleşme sürecinde bireyin eski tutum, değer ve davranışlarını bırakarak yerine yenilerini kazanması sağlanır. Kazanılan bu değer, tutum ve normlar bireyin etkili performans göstererek örgütsel amaçları gerçekleştirilmesi için önemlidir (Memduhoğlu, 2008, s. 138-139). Örgüt ile birey uyumunun sağlanması kişinin değer yargıları ile örgüt kültürü arasında dengenin sağlanması örgütsel sosyalleşme ile mümkün olabilir (Sökmen, 2007, s. 174).

Aktif olamayan performans modeli geleneksel işlerin analizi için yeterli olabilir. Geleneksel iş anlayışı toplumsal bir yapının sonucu ve klasik üretim ağırlıklı sanayi için yeterli olduğu varsayılmaktadır (Frese, 2008, s. 68).

Aktif Performans Yaklaşımı

Örgüt yöneticileri bilim insanlarının aktif performans kavramını belirleme noktasında geciktiği fikri üzerinde hem fikirlerken, bilim insanları uygulama noktasında ise yol gstericiliklerini 1990 yılların başında modeller ve araştırma sonuçları ile sunabilmişlerdir (Frese, 2008, s. 67).

Günümüzdeki modern çalışma yaşamı; daha dinamik, daha düşük denetimin yer aldığı, teknolojinin iş yaşamına dahil olduğu, değişen iş kavramlarının ve ekip çalışmasının yer aldığı ortamlardır. Örgütler güçlü iletişim anlayışına sahip, kendi becerilerini geliştirmeye çalışan ve farklı fikirler üretebilen çalışanlara ihtiyaç duymaktadır. İş anlayışındaki bu değişikliğin nedenleri, küreselleşmeden kaynaklanan hızlı değişimler ve artan müşteri taleplerinden kaynaklanmaktadır. Çalışma yaşamı aktif performans yaklaşımını gerektirmektedir (Frese, 2008, s. 68). Modern alışma ortamları çalışanların adaptasyonuna ihtiyaç duymaktadır. Adaptasyon sürecinde çalışanların örgüt içerisinde uyarlanabilir, çok yönlü, değişen ve çeşitli ortamlarda etkin çalışması için hoşgrl bir çalışma ortamı olması gerekir. Bu nedenle çalışma ortamı örgütün uzun vadeli ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olur ve çalışanlara aktif bir yaklaşım getirir. Aktif performans kavramında çalışanlar amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için atanan görevlerin ötesine geçmek, sorunları çözmek, girişimde bulunmak, işlerini sonuca ulaştırmak için uzun vadeli bir bakış açısı alabilmeyi varsaymaktadır (Frese & Fay, 2001, s. 137).

Aktif iş performans modeli çalışanların kendi iş koşullarını değiştirmeleri anlamına gelmektedir. Kişisel inisiyatifte amaç çalışanların işlerini değiştirmesi anlamına gelmemekle birlikte, yüksek inisiyatif alarak çalışanların kendi işleri üzerindeki karmaşıklığı ve kontrolü değiştirmesidir. Örneğin, bir kişi çalıştığı işte daha verimli olmak için inisiyatif ortaya koyarsa iş koşullarını değiştirilebilir, işin kontrolü ve karmaşıklığı artabilir. Çalışma daha ilginç ve daha kontrol edilebilir bir hale gelir. Çalışan kişisel inisiyatif alarak daha iyi bir çalışma prosedürü geliştirebilir, örgüt içerisinde üstleri çalışanları bu sürece dahil edebilir. Örneğin, bir sekreter daktilo kullanmak için işe alınmış olabilir, fakat örgüt ya da grup içerisinde daha fazla görevler üstlenmesi halinde üstleri kendisine itimat edecek ve bu şekilde sekreterin iş kontrolü ve karmaşıklığı artacaktır (Frese & Fay, 2001, s. 138).

Aktif yaklaşımda birey kişisel inisiyatif alarak çevreyi etkilemekte ve değiştirebilmektedir (Fay & Frese, 2001, s. 97). Pasif yaklaşımda olarak bireyi karşılaştığı zorluklarla yüz yüze bırakmak, gelecekle ilgilenmek için planlar geliştirmek değil; aktif bir yaklaşım sergileyerek bireyin karşılaştığı zorluklara ve çevrenin taleplerine tepki verebilmesidir (Frese, 2005, s. 91-92). İş ve örgüt psikolojisinde çalışanlar aktif performans sergileyerek proaktif bir davranış sergilemelidirler (Frese & Fay, 2001, s. 135).

İnisiyatif Almanın Boyutları

İnisiyatif almanın dört temel boyutu vardır. Bunlar; kendiliğinden başlama, proaktif olma, engelleri aşma (Frese, 2001; Frese & Fay, 2001; Frese vd., 1997; Frese vd., 1996) ve öz-yatırım (Gündüz vd., 2015) boyutudur. Bu boyutlar aşağıda detaylı olarak tartışılmıştır.

Kendiliğinden Başlama

İnisiyatifin İngilizce tanımlarından olan “bir şeyleri bağımsız olarak değerlendirip harekete geçme yeteneği” kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama boyutuyla ilişkilidir (Akın, 2012a, s. 17). Kendiliğinden başlama bir kişinin açık bir talimat almadan, kendisine söylenmeden ya da açık bir rol gereksinimi olmadan hareket etmesi anlamına gelir. Böylece kişisel inisiyatif atanan hedeflerin aksine örgütsel amaçlarla paralel olacak şekilde kişinin kendisinin belirlediği hedeflerin peşinde koşması demektir. Örneğin, bir işçinin bozulan bir makineyi kendi görev tanımının içinde olmamasına rağmen tamir etmeye çalışması kendiliğinden başlama davranışına verilebilecek basit bir örnektir (Fay & Frese, 2001, s. 98;

Frese & Fay, 2001, s. 140; Frese vd., 2007). Bir sekreterin resmi görev tanımında olmamasına rağmen çalışma grubundaki sorunları kendi kendine başlayan bir yaklaşımla çözebilmesi kendiliğinden başlamaya verilebilecek bir başka örnektir (Frese, 2001, s. 100).

Kişisel inisiyatif kişinin kendi hedeflerini oluşturmasını ve bunu gerçekleştirmesini amaçlamaktadır (Frese & Fay, 2001, s. 140). Kişinin hedeflere ulaşmasında iş yerinde aldığı ekstra rol davranışları kendiliğinden başlama olarak değerlendirilmektedir. Roller ve beklentiler ayrıntılı olarak belirlenmezse ekstra rol davranışı anlamsız hale gelmektedir. Çalışanlar üretim konusunda genel hedeflere sahiplerken alt hedeflerin oluşturulmasında kişisel inisiyatif alanların sergileyeceği kendiliğinden başlama davranışları etkili olmaktadır (Frese, 2001, s.100). Örneğin, bir sekreterin davetli bir konuşmacıya su getirmesi, bir işçinin yönetime şirketteki üretim maliyetini düşürecek bir öneride bulunması davranışların kendiliğinden başladığını ve kişisel inisiyatif aldıklarını gösteren diğer örneklerdir (Frese vd., 2007).

Kendi kendine başlama davranışı gelecekteki yeni görev taleplerine örnek olabilir. Kendiliğinden başlama davranışı gelecekteki zorlukları, fırsatları ve tehditleri tahmin edebilen ve bunları proaktif bir tutumla çözebilen daha yüksek düzeyde yöneticileri ve girişimcileri ortaya çıkarır (Frese & Fay, 2001, s. 142). İş yerlerinde çalışanlar, genellikle örgütsel yapının içinde görevlerle karşı karşıya kalırlar. Kişisel inisiyatif çalışanların örgüt içerisinde bu görevlerin derinlemesine analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Çalıştığı şirketin Amerikalı bir şirket tarafından satın alınacağını öğrenen bir işçiyi düşünelim. Bu işçi hem kendisi hem de arkadaşları için iyi derecede İngilizce öğrenmesinin gelecekte daha yararlı olacağını düşünmüştür. Çalışma arkadaşlarını da İngilizce öğrenmeye ikna etmiş, bir İngilizce kursu ayarlamıştır. Ayrıca bu İngilizce kursunu şirket içinde çalışma saatleri içinde yapılabilmesi için üstlerinden de izin almıştır. Bu durum kendi kendine başlama ve inisiyatif almaya verilebilecek güzel bir örnektir. Böylece daha derin ve uzun vadeli görev analizi ile çalışanın gelecekte karşılaşılabileceği bir soruna yönelik eylemsel etkiyi önceden görebilmesini ifade etmektedir (Frese & Fay, 2001, s. 142).

İnisiyatif alırken bir davranışın kendiliğinden başlama davranışı olarak değerlendirilebilmesi için, izlenen yolla normal yol arasında önemli oranda psikolojik mesafe olması gerekmektedir. Swift (1999'den aktaran Gödekmerdan, 2012, s. 45) psikolojik mesafeyi “algının önemli bir belirleyicisi, birbiriyle ilişkili faktörlerin sonucu” şeklinde ifade etmiştir. Psikolojik mesafe; bir olay, olgu ya da bir durumun birey tarafından algılanma biçimidir.

Birey olaylara ne kadar hakim ve olayların içindeyse psikolojik mesafe o kadar az, olayların ne kadar dışında ve uzaksa psikolojik mesafe o kadar çoktur (Bar-Anan, Liberman & Trope, 2006'den aktaran Akın, 2012a, s. 29). Bir başka ifadeyle, gelecekte olması muhtemel bir şey önceden biliniyorsa psikolojik mesafe az, eğer olacak şey açık değil ve önceden kestirilemiyorsa bu durumda psikolojik mesafe çoktur. Örneğin, üst düzey bir yönetici önceden ortaya konmuş bir yeniliği örgütünde uyguluyorsa, bu yöneticinin kişisel inisiyatif almadığını gösterir. Bu durumda psikolojik mesafe azdır. Bundan farklı olarak üst düzey bir yönetici sıra dışı bir uygulamayı kendi örgütünde uygulamaya dönüştürebiliyorsa psikolojik mesafe çok olup kişisel inisiyatif davranışı gösteriyor demektir. Kendiliğinden başlama davranışı psikolojik bağlamda bu iki örnekte farklılaşmıştır. Örneğin, Toplam Kalite Yönetim programını Afrikalı bir yönetici kendi şirketinde uygulamaya koyduğunda inisiyatif almış olacaktır. Bu uygulama onun bulunduğu bağlamda sıra dışı sayılabilir. Fakat, Amerikalı bir yöneticinin aynı programı uygulamaya aldığı anda inisiyatif aldığını söylemek mümkün olmayacaktır (Frese & Fay, 2001, s. 142).

Özetleyecek olursak kendiliğinden başlama davranışı; örgütün ortaya koyduğu amaçlar yanında, örgütün amaçlarıyla uyumlu biçimde çalışanın kendi amaçlarını oluşturmasını ifade etmektedir. Kendiliğinden başlama, hem amaçlara bağlılığı hem de performansı artırmaktadır (Akın, 2012a, s. 30).

Proaktif Olma

İnisiyatifin İngilizce tanımlarından olan, “başkalarından önce harekete geçme, girişimde bulunma imkanı ya da gücü” proaktif olma boyutuyla ilişkilidir (Akın, 2012a, s. 17).

Proaktiflik; uzun vadeli odaklanma, ortaya çıkan fırsatlara, yeni taleplere ve yeni ya da yineleyen sorunlara yanıt verebilmek anlamına gelir. İş yerlerinde bireyler bireysel gelişimlerine paralel olarak proaktif tutum sergileyerek sorunlar ve beklenen fırsatlarla başa çıkmak için kendini hazırlar. Böylece sorunlar ve fırsatlar önceden öngörülmekte kişi problemlerle uğraşmak ve fırsatlardan yararlanmak için kendini hazırlamaktadır. Örneğin, bir üniversitede yöneticisi için üniversitenin anlaşmalı olduğu seyahat acentesinden telefonla bilet almak isteyen bir yönetici sekreterini düşünelim. Ancak sekreter, anlaşmalı olduğu seyahat acentesinden aldığı teklif ve hizmetten memnun olmamıştır. Sekreter daha iyi bir teklif ve hizmet alabileceği yer araştırmaya karar verir. Sekreter telefonla farklı kurumlarla ve internetle seçenekleri araştırmış, fiyatları karşılaştırmış ve bir seyahat acentesine karar

vermiştir. Bu durum sekreterin resmi görev tanımının üniversitenin anlaşmalı olduğu seyahat acentesine telefon etmek olmasına rağmen inisiyatif aldığını göstermektedir. Sekreter proaktif tutum sergileyerek, işinin resmi gerekliliklerinin ötesine geçmiş ve eylemi kendi iradesiyle başlatmıştır. Sekreterin bu tutumu gelecekteki seyahat düzenlemelerini eylemiyle etkilemiş, fiyatların ve olanakların daha iyi olmasını sağlamıştır. Bu örnek aynı zamanda kişisel inisiyatifin ortamı etkilediğini ve ortamda değişikliklere yol açtığını göstermektedir (Frese & Fay, 2001, s. 141; Frese vd., 2007).

Proaktif davranış; Frese ve Fay (2001, s. 147) çalışanların uzun vadeli hedefler belirlemesi, Fay ve Frese (2001, s. 98) geleceğin gereksinimlerine göre sorumluluk üstlenmesi, örgütte ortaya çıkabilecek bir sorunu önceden görüp önlem alması, Frese ve Fay (2001, s. 142) sorunlarla başa çıkmak için bilgi ve becerilerini geliştirmesi yaklaşımını ifade etmektedir.

Kişisel inisiyatif reaktif davranmayı değil, proaktif olmayı gerektirir. Reaktif davranış, kendiliğinden başlama yerine kişinin hedeflerinin dış kuvvetler tarafından belirlendiği, bir kişinin söylediklerinin yapıldığı, rutin ve tipik bir yaklaşım izlediği ve geribildirim verilene kadar beklediği anlamına gelmektedir. Reaktif davranış, proaktif olmak yerine geleceğe yönelik problemleri ve fırsatları önceden tahmin etmez, ancak gerçekleşmesini bekler ve onlara tepki verir, engellerin üstesinden gelmek için geleneksel veya rutin yaklaşımlar mevcut olmadığında kolayca vazgeçme eğilimi gösterir (Frese & Fay, 2001, s. 149-150). Dolayısıyla kişisel inisiyatif proaktif bir eylemdir. Proaktif yaklaşım, birinin geri bildirim almaya çalıştıkları, gelecekteki problemleri önceden sezebilmeyi ve bunların oluşmasını önlemeyi ima etmektedir (Fay & Frese, 2001, s. 98).

Proaktif davranışta sorunların gelecekte ortaya çıkabileceği önceden kestirebilmektir. Sorunlar ortaya çıkmadan önce sorun alanlarını ve engelleri ortadan kaldırmaya yönelik alternatif yollar ve stratejiler arayan çalışanların proaktif yönü görülmektedir. Proaktif kişiler sorunları nasıl çözebileceklerini bilirler (Frese, 2001, s. 100). Şirketin web ana sayfasını düzenleyen proaktif çalışan gelecekteki gelişmeleri ve ana sayfasının yeni müşterileri nasıl çekebileceğini düşünür. Bir başka örnek ise henüz tam olarak ortaya çıkmamış, gelecekte makinede problem olabileceğini işaret eden bir sesi duyan işçinin sorun çıkarmadan veya ilgili parçanın yıpranmadan önce değiştirilmesine olanak tanıyabilir. İşte proaktif kişiler olaylar ve sorunlara daha iyi hazırlanırlar. Bu hazırlık süresi hataların ortaya çıkma ihtimalinin ve onlarla başa çıkmanın ne kadar uzun sürebileceğinin bilinmesiyle sonuçlanır (Frese & Fay, 2001, s.148).

Engelleri Aşma

İnisiyatifin İngilizce tanımlarından, “bir zorluğu aşmaya ya da bir durumu geliştirmeye yönelik bir davranış ya da strateji” engelleri aşma boyutuyla ilişkilidir (Akın, 2012a, s. 17). Engelleri aşma, çalışanların bir amaç veya görevi gerçekleştirirken karşılaştığı, karşısına çıktığı sorun ya da problemleri çözme noktasında eylemini sürdürmesi davranışdır. Engellerin aşılmasında amacın korunması en önemlidir (Frese vd., 1997; Frese vd., 2007).

Kişiler engellerle karşı karşıya kaldıklarında duygusal süreçler yaşarlar. Yaşadıkları karmaşık ve olumsuz duygulara rağmen engellerin üstesinden gelmek önemli bir unsurdur. İnsanlar hedeflerini korumak için kararlı olmalıdır. Hemen başarısız olsa bile bundan yılmamalı devam etmeye değdiğine kendilerini ikna etmelidir. Planlar geliştirildikten ve yürürlüğe konduktan sonra başarının önündeki engeller aşılmalıdır. Genellikle bu gibi durumlar kişinin eylem planını engellemektedir. Sorunlara rağmen bir eylem yolunu sürdürmenin ön şartı, süreç ve sonuç için sorumluluk bilincini devam ettirmektir. Maalesef insanlar başkalarına atfederek sorumluluklarını kabul etmeme eğilimi gösterebilmektedir (Frese & Fay, 2001, s. 148-149).

Kişinin kendi belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmesi için inisiyatif alması gereklidir. Uzun vadeli hedeflerin uygulanmasında, yeni çalışma prosedürleri ve görevlerin eklenmesi sorunlara, engellere ve problemlere neden olabilmektedir. İşi geliştirme ile ilgili yeni girişimler, uygulamalar ve öneriler daha önce denenmediği için zorluklar ortaya çıkarabildiği gibi insanlar yeni bir şeye uyum sağlamaktan ve rutinleri terk etmek zorunda kalmaktan hoşlanmayabilir (Frese vd., 1996, s. 39). Bu nedenle sorun ve problemleri çözmek için engelleri aşmada ısrarcı, kararlı ve ilave çözüm yolları getirmeyi gerektirmektedir (Fay & Frese, 2001, s. 98; Frese, 2001, s. 100).

Kişisel inisiyatifte, engellerle baş etmek için yaratıcı yollar gereklidir. Bununla birlikte, tekrar tekrar engeller ortaya çıktığı zaman üzerine gitmek gerekir. Çaresiz insanlar engeller ortaya çıktığında çabucak vazgeçerler. Aktif insanlar ise engelleri aştıktan sonra inisiyatifi elinde tutmalı ve başkalarına sorumluluk devredebilmelidir (Frese & Fay, 2001, s. 150-151).

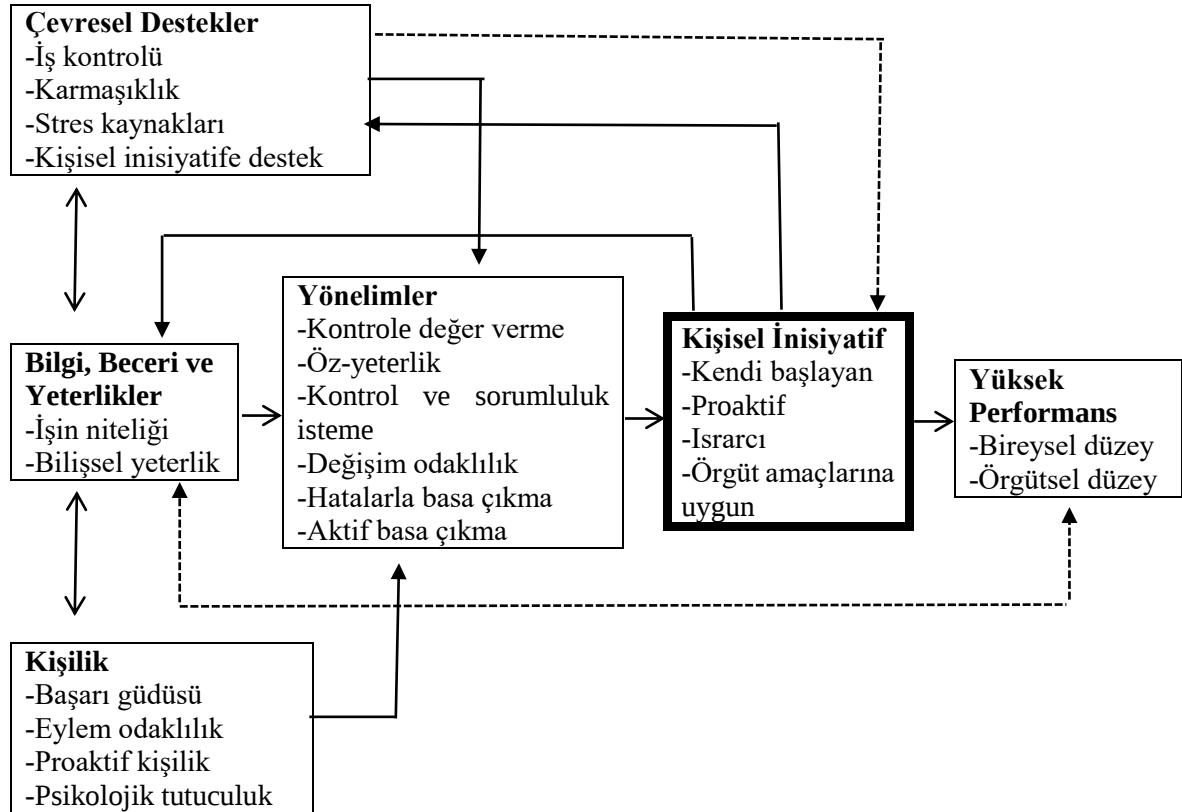
Öz-yatırım

Öz-yatırım, bireyin hem kendi kariyer beklentilerinin karşılanması hem de örgütsel etkililiğe katkısını artırmaya yönelik kendini geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Buna göre birey örgüt

içi görev ve rollerin yerine getirilmesinde daha önce belirlenen bağlamlarda inisiyatif olarak kariyer planı oluşturur ve bu doğrultuda gelişimine katkı sağlayacak eylemlerde bulunabilir. Bireyin kendisinin amaçlar belirlemesi, kendiliğinden başlama davranışını gerçekleştirmesi, geleceği göz ardı etmemesi, gelecekteki sorunları aşabilmek için çözüm yolları bulabilmesi, kariyer gelişimi için kendisine yüksek düzeyde öz-yatırım yapması (Frese & Fay, 2001; Gündüz vd., 2015, s. 330), bunları gerçekleştirirken de adaletli bir örgütte çalışması, yöneticilerden destek görmesi ve kendine uygun iş koşullarının sunulmasını da gerektirir (Nayır & Taştan, 2017, s. 1325). Bireyin kişisel gelişimi arttıkça kendine duyduğu özgüvenle beraber işine karşı daha olumlu bakacak, aldığı sorumluluğu yerine getirecek ve inisiyatif alma davranışını gösterme eğilimi artacaktır (Okyay, 2012, s. 14).

Kişisel İnisiyatif Modeli

Kişisel inisiyatif modeli Şekil 11’de gösterilmektedir. Kişisel inisiyatif bir kişilik değişkeni olarak değil de bir davranış sendromu olarak kavramsallaştırılmıştır.



Şekil 11. Kişisel inisiyatif modeli. “*Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century*”, Frese ve Fay, 2001, s. 154. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.318.443&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

Şekli daha iyi anlamak için aşağıdaki açıklamalar önemlidir. Modelde yer alan değişkenler kişisel inisiyatifi doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Kişisel inisiyatife neden olan değişkenleri yakın ve uzak nedenler olarak ele almak mümkündür. Çalışan kişinin bilgi, beceri ve yeterlilikleriyle beraber kişilik özellikleri uzak nedenlerini, yönelimleri ise yakın nedenlerini oluşturmaktadır (Frese, 2001, s. 102). Çalışan kişinin kişiliğindeki farklılıklar daha çok genel davranışlarını etkilemekteyken, yönelimlerindeki farklılıklar ise kişisel inisiyatifi ve iş davranışlarını etkilemektedir. Çevresel destekler ise yakın ve uzak nedenlerin bir karışımıdır. Çevresel destekler, bilgi-beceri ve yeterlilikler ve kişilik değişkenleri yönelimleri etkilemektedir. Modelde yönelimlerin aracı değişken olduğu görülmektedir. Yönelimler kişisel inisiyatifin oluşmasında daha belirleyici olmakla beraber, kişisel inisiyatifi etkilemektedir (Frese ve Fay, 2001, s. 151). Kişisel inisiyatifin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde performansa etkisi vardır (Fay & Frese, 2001, s. 108).

Motivasyon teorilerinde davranışların; Motivasyon x Beceri x Duyarlı Çevre ön koşulları vardır. Kişisel inisiyatif davranış modelini de Kişilik ve Yönelimler (motivasyon) x Bilgi-Beceri ve Yeterlilikler (beceri) x Çevresel Destekler (duyarlı çevre) şeklinde gösterecek olursak, motivasyon teorisi ile kişisel inisiyatif davranış modeli arasında bir benzerlik oluşturulabilir. Özetle bu modelde inisiyatif değişikliği için üç giriş noktası vardır: birincisi çevresel destekler, ikincisi bilgi beceri ve yeterlilikler ve üçüncüsü ise yönelimlerdir. Kişilik faktörlerinin daha sabit olduğu varsayılmaktadır (Frese, 2001, s. 102). Kişisel inisiyatif modelinde yer alan değişkenler aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Kişilik Faktörleri

Kişilik faktörleri bireye özgü olup daha az değiştirilebilir bir nitelik taşımaktadır. Bireyler yaşadıkları olaylar karşısında kişiliğine uygun olacak davranışlar sergilemektedir. Kişilik faktörlerinin kişisel inisiyatif üzerindeki etkileri yönelim davranışlarına göre daha genel ve uzaktır. Şekil 11'deki kişilik faktörleri kişisel inisiyatifi sadece yönelimler aracılığıyla etkilemektedir (Frese & Fay, 2001, s. 153). Kişilik faktörlerinin kişisel inisiyatif üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda; Doğu Almanya çalışmasında ($R = .20$, $p < .01$, $n = 332$) ve Alman öğrenci çalışmasında ($r = .39$, $p < .01$, $N=97$) pozitif yönlü bir anlam ilişkisi bulunmuştur (Fay & Frese, 2001, s. 105). Kişilik faktörlerinden olan başarı güdüsü, eylem odaklılık, proaktif kişilik ve psikolojik tutuculuk aşağıda ayrı ayrı tartışılmıştır.

Başarı Güdüsü

McClelland (1987'den aktaran Frese & Fay, 2001) başarı güdüsünü; başarılı olmak için bir görevi yerine getirme konusunda yüksek bir istek, güçlü bir yönlendirme, kişisel gelişim üzerine odaklanma ve performans geribildirimine olan ilgiyi gerektirmek şeklinde tanımlamıştır. Başarma ihtiyacı, sıkı çalışmaya ve engellerin aşılmasına yönelik olmakla beraber, bir etkinliğin kendiliğinden başlatıldığı anlamına gelmez. Bu nedenle başarı güdüsü ile kişisel inisiyatif arasında anlamlı bir ilişki vardır (Frese & Fay, 2001, s. 153; Frese vd., 1997). Başarı güdüsü yüksek olan çalışanlar başarısızlığı ve hataları daha kolay tolere edecekleri ve daha ısrarcı olacakları düşünülebilir (Akın, 2012a, s. 44). Kişisel inisiyatif ile başarı güdüsü arasında yapılan çalışmalarda bir ölçüt olmanın dışında başka bir anlam bulunamamıştır. Alman ğrenci çalışması ($r = -.04$, ns, $N = 97$) ve Doğu Almanya alışmasında ($R = .11$, ns, $N = 97$) kişisel inisiyatif ile başarı güdüsü arasında anlam ilişkisi bulunmamıştır (Fay & Frese, 2001, s. 105).

Eylem Odaklılık

Bireyin kişiliğindeki bireysel farklılıklar, davranışları üzerinde geniş çaplı ve genel etki yaratan çapraz-durumsal eğilimleri yansıtır. Bireyin kişiliğindeki bireysel farklılıklar, eylem eğilimini temsil eder (Fay & Frese, s. 104). Kişilik yapısının en önemli etkeni hareket etme eğilimidir. Kişisel inisiyatif sergilemek için kişinin kendini başlatma eğilimi göstererek bir niyet ortaya koyması n şarttır. Hareket eylemi, bir hareket biçiminin akla ilk geldiği anlamdır ve başka bir şeyler yapmak için herhangi bir durumsal kısıtlama olmadığı sürece yürürlüğe girer (Frese, 2001, s. 104). Kuhl (1992) eylem kontrolünü; bir kişinin karar vermemesi, ertelemesi veya dikkatinin dağılma eğilimi göstermesi veya aksine niyeti çabucak harekete geçirmemesi olarak tanımlamıştır. Buna paralel olarak kişisel inisiyatif ile kişilik faktörlerinden eylem kontrolü arasında yapılan çalışmalar sonucunda hem Doğu Almanya ($r = .20$, $p < .01$, $n = 491$) hem de Batı Almanya rneklemelerinde ($r = .14$, $p < .10$, $N = 135$) düşük ilişkiler bulunmuştur (Frese vd., 1997). Bu sonuçlar eylem kontrolünün kişisel inisiyatifi azalttığı sonucu çıkarılabilir. Dahası kişisel inisiyatif birinin değişiklikler getirdiğini ve bu değişikliklerle de belirsizliğin arttığını ima etmektedir. Eğer biri bu değişim ve belirsizliklerle başa ıkılmazsa kişisel inisiyatifin azalmasına yol açmaktadır (Fay & Frese, 2001, s. 105). Aktif yönelimli bireyler amaçlarını eyleme dönüştürerek eylem

odaklı bir davranış yansıtırken pasif yönelimli bireyler amaçlarının çok azını eyleme dönüştürmektedir (Frese vd., 1996, s. 39).

Proaktif Kişilik

Proaktif kişiler, durumsal bir yapı ile sınırlanmamış bir alanda çevresel değişime etki eden kişilerdir. Bu kişiler fırsatları belirler ve onlarla hareket ederler (Crant, 1995, s. 532). Proaktif kişilik ile kişisel inisiyatif birbiriyle ilişkili kavramlardır. Proaktif kişiler bir değişim meydana getirene kadar hareket ederek kişisel inisiyatif gösterirler. Bu nedenle kişisel inisiyatif proaktif bir eylemdir (Fay & Frese, 2001, s. 105). Kişisel inisiyatif proaktif kişilik yapısının davranışa, davranışında performansa dönüşmüş biçimidir (Frese & Fay, 2001, s. 154).

Psikolojik Tutuculuk

Son kişilik değişkeni psikolojik tutuculuktur. Wilson (1973'den aktaran Frese & Fay, 2001) tutuculuğu, sağ kanat siyasi bir yönelim, kurallar ve cezalardaki katı ısrarlılıkla ilgili bir takım sosyal tutumlar olarak ifade etmektedir. Çevrede gerçekleşebilecek bir değişim belirsizliğe, belirsizlik ise bir hoşgörüsüzlüğe neden olabilecektir. Psikolojik tutuculuk, değişim eksikliği ve öngörülebilirlik ile karakterize edilebilen bir toplum tercihini ifade ederken, muhtemelen değişimle uğraşırken veya bunları değiştirirken karşılaşılan zorluklarla ilgilidir. Psikolojik tutuculuk davranışı, değişimlere şüpheyile yaklaşımaya ve hatalara daha az tolerans göstermeye neden olmaktadır. Psikolojik tutuculuk değişim yönü ile ters yönlüdür. Kişilik faktörlerinden psikolojik tutuculuk ile kişisel inisiyatifi belirlemeye yönelik yapılan Doğu Almanya çalışmasında ($r = -.35$ ile -40 , $p < .05$, $n = 330$) negatif yönlü bir anlam ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek kişisel inisiyatif alan bireyler çalışma koşullarını değiştirmekte, tutucular ise kişisel inisiyatif alma eğilimi göstermemektedir. Psikolojik olarak tutucu kişilerin kişisel inisiyatif gösterme eğiliminin daha düşük olduğunu söyleyebiliriz. Tutucu bireyler aynı zamanda inisiyatif alanları da sevmemektedir (Fay & Frese, 2001, s. 105; Frese & Fay, 2001, s. 155). Bu tür davranış sergileyen çalışanlar her örgütte bulunmaktadır. Bu çalışanların değişimden etkilenmeleri için, yönetim yaklaşımları önemli olacaktır. Eğer yönetimler değişimi desteklerler ve yenileşmeye önem verirlerse tutucu davranış sergileyen çalışanlar geri planda kalacak, belki de değişimin

yanında yer almak zorunda kalacaklardır. Burada en önemli olan yönetimlerin psikolojik tutucu olmamalarıdır (Akın, 2012a, s. 45).

Bilgi, Beceri ve Yeterlilikler (BBY)

İşin niteliği ve bilişsel yeterlilikler çalışanın kişisel inisiyatif almasını kolaylaştırmaktadır (Fay & Frese, 2001, s. 112; Frese, 2001, s. 105). Bilgi, beceri ve yeterlilikler kişisel inisiyatif için ana değişkenlerdendir (Frese & Fay, 2001, s. 155).

İşin Niteliği

Bireyin inisiyatif alabilmesi için işini detaylı bir şekilde anlamış, işinin gereklerini yerine getirebilmesi ve işi ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve bilişsel yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Aksi halde işinin geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemede, sorunları analiz etmede ve onlara çözüm üretme noktasında yetersiz olacaktır. Kişinin işle ilgili bilgi, beceri ve bilişsel yeterliği eksik olduğunda kişisel inisiyatif alamamasına ve işinin gereklerini yerine getirememesine neden olabilmektedir (Fay & Frese, 2001, s. 104).

Bilişsel Yeterlilik

Kişisel inisiyatifi etkileyen biliş ihtiyacı, bir bireyin düşünceye girme ve bunlardan zevk alma eğilimini ifade eder (Cacioppo & Petty, 1982, s. 116). Birey işinde iyi, hızlı bir şekilde öğrenebiliyor ve işinin kontrolünü elinde tutabiliyorsa kişisel inisiyatif alma olasılığı daha yüksek olacaktır (Fay & Frese, 2001, s. 104). Bilgi, beceri ve yeterlilikleri (BBY) yüksek olan kişiler sonucun kontrol edilebilir olduğunu bilir; muhtemel değişiklikler, uygun olmayan etkinlikler, hatalar ve stres kaynaklarıyla başa çıkmaları daha kolaydır. Bu nedenle yüksek bilgi, beceri ve yeterlilikler (BBY) kişisel inisiyatifin öncüleri arasında yer alır (Frese & Fay, 2001, s. 155). Kişisel inisiyatif davranışı motivasyon ve bilişsel yeteneğin ortak ürünüdür (Fay & Frese, 2001, s. 112).

Kişinin bilişsel yeteneği önemlidir. Çünkü inisiyatif kullanma, orta-yüksek düzeyde karmaşıklık ve zorlukları olan problemleri çözmeyi ve uzmanlık gerektirecek düzeyde iş bilgisine sahip olmayı gerektirir. İnisiyatif kullanırken birey rutin iş gereklerini bırakır, yeni stratejiler geliştirir ve sorunları çözer (Fay & Frese, 2001, s. 113). Bilişsel yeterlilik iş

performansını da etkiler. Bu da daha yüksek yönelimlere ve kişisel inisiyatifte yol açmaktadır (Frese & Fay, 2001, s. 156).

Gerçektende, iş yeterlilikleri ve kişisel inisiyatif arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarda; Doğu Almanya ($r = .31$ ile $.48$, $p < 0.01$, $n = 525$) ve Batı Almanya çalışma örneklemelerinde ($r = .24$ ile $.46$, $p < .01$, $n = 150$) bilişsel yeteneğin kişisel inisiyatifi etkilediğine dair kanıtlar bulunmuştur. Uzun vadeli bir çalışma perspektifi olan kişiler gelecekteki talepleri daha iyi tahmin edebilir ve aktif bir davranış örneği sergileyebilir (Fay & Frese, 2001, s. 104).

Çevresel Destekler

Çevresel desteklerin kişisel inisiyatifte doğrudan, yönelimler aracılığıyla ise dolaylı etkisi vardır. Kişisel inisiyatifin gelişmesine yardımcı olan çevresel faktörler şunlardır: İş kontrolü, işin karmaşıklığı (Frese, 2001, s. 105), stres kaynakları, şirket veya yönetici tarafından verilen kişisel inisiyatifte destektir (Frese & Fay, 2001, s. 154). Şekil. 11’de görüldüğü gibi çevresel destekler bireysel ve örgütsel performansı yönelimler aracılığıyla etkilemektedir (Frese & Fay, 2001, s. 156).

İş Kontrolü - İşin Karmaşıklığı

İş kontrolü; bireyin işi üzerindeki çalışma hedefleri, çalışma stratejileri, geri bildirim ve çalışma koşulları üzerindeki etkisini ifade etmektedir. İş karmaşıklığı ise; bireyin işinde dikkate alması gereken unsurların çokluğu ve sayısı olarak tanımlanmıştır. İş kontrolü karmaşık olmayan işlerle uğraşıldığında önemsizdir. Çünkü iş kontrolü karmaşık işlerde önem kazanmaktadır (Frese vd., 2007).

Çalışanların inisiyatif alabilmesi için örgüt içerisinde bağımsız ve özerk bir çalışma alanının olması gerekmektedir (Akın, 2012a, s. 40). İşin kontrolü ve karmaşıklığı ile kişisel inisiyatif arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Bir kişi iş verimliliğini artırmak için girişimde bulunursa çalışma özelliklerini değiştirir, aldığı fazladan sorumluluk ile işlerini karmaşık ve kontrol edilebilir iş görevlerine dönüştürebilir, yöneticiler ise yüksek kişisel inisiyatif alan çalışanlarına daha fazla sorumluluk yükleyebilir. Kişisel inisiyatif alan insanlar daha zorlayıcı işler almak ve kariyer başarısını artırmak için fırsatlar arar ve yararlanmaya çalışır. İşverenler, kontrol ve karmaşıklık içeren zorlu işlere yüksek kişisel inisiyatif alan insanları

daha başarılı olacağı için işe alırlar. Bu nedenle iş kontrolü ve karmaşıklık daha yüksek kişisel inisiyatifte yol açmaktadır (Frese vd., 2007).

Wortman ve Brehm (1975'den aktaran Frese & Fay, 2001) iş kontrolü ve karmaşıklığının ortaya çıkarabileceği sonuçları iki şekilde açıklamıştır. Birincisi, iş yerindeki kontrol ne zaman yok edilirse çaresizlik ortaya çıkar. Bununla birlikte kontrolü artırma girişimleri daha uzun süre engellenirse öğrenilen çaresizlik gelişir. Çaresizlik ise işteki kontrol ve sorumluluk duygusunun azalmasına neden olur. Bu anlayışa karşı olarak Wicklund (1974'den aktaran Frese & Fay, 2001) ile Greenberger ve Strasser (1991'den aktaran Frese & Fay, 2001) kontrol yetersizliğinin daha yüksek kontrol hedeflerine yol açacağını savunmuşlardır. Çünkü insanlar, sahip oldukları kontrolü tekrar kazanmak için motive olurlar. Kısa vadede kontrolsüzlük, kontrol girişimini artırabilir. İkincisi işyerinde çok az kontrol olması halinde durumun değişmesi mümkün değildir. Böylece kontrol eksikliği uzun vadede kontrol hedeflerinin azalmasına neden olur (Frese & Fay, 2001, s. 156).

Frese vd. (1996, s. 42-55) iş kontrolü ve işin karmaşıklığının iş yerlerindeki çalışanların inisiyatif alma düzeylerini inceledikleri araştırmalarında Doğu Almanya ve Batı Almanya arasında farklılıklara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğu Almanya'da işin kontrolü ve işin karmaşıklığı Batı Almanya'dakine göre daha düşük ve önemli ölçüde kişisel inisiyatifin farklılaşmasına neden olduğu görülmüştür.

Speier ve Frese (1997, s. 175) işteki kontrol ve karmaşıklığın, kişisel inisiyatif girişimi üzerindeki öz-yeterlilik ilişkisini anlatan bir model geliştirmiştir. Öz-yeterliliğin, işteki kontrol ve karmaşıklığın kişisel inisiyatif üzerinde aracı bir değişken olarak işlev yaptığı görülmüştür. Böyle bir ilişki kontrolün ve karmaşıklığın öz-yeterlilik üzerinde, öz-yeterliliğin ise kişisel inisiyatif üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Frese vd. (2007) iş özelliklerinin kişisel inisiyatif üzerindeki etkisinde kontrol yönelimini ara değişken olarak incelemişlerdir. Kontrol yönelimi işle ilgili önemli konuları kontrol altında tutmaktadır. Kontrol yönelimi; kontrol arzusu, kontrole sahip olma beklentisi (kontrol için algılanan fırsat) ve kontrolü etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olma (öz-yeterlilik) alt boyutlarından oluşmuştur. Araştırmada iş özelliklerinin kontrol yönelimi aracılığıyla kişisel inisiyatifi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel inisiyatif çalışma özelliklerini (iş kontrolü ve karmaşıklığını) artırmaktadır. Kişisel inisiyatifi yüksek olan çalışanlar iş değişiklikleri yapmasalar bile işlerde daha fazla kontrol ve karmaşıklık

sağlarlar. Bu da iş yerlerindeki zorlukları değiştirebildikleri ve iş yerlerini denetim altına alabildikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Stres Kaynakları

Balcı (2005) stresi, bireyin çevresel uyaranlara yeterli ya da araçsal olarak tepki vermesini engelleyen bir dizi koşul olarak, Aydın (2008) ise bireyde sıkıntı yaratan olaylar karşısında yaşanan tepki süreci olarak tanımlamıştır. Çalışanlar örgüt ortamından kaynaklanan örgütsel stres ile karşı karşıya kalabilmektedir (Nayır & Taştan, 2017, s.1323).

Stres; bireye zarar verecek düzeyde değil de, bireyi güdüleyecek düzeyde olmalıdır. Belirli düzeyde olan stres bireyin kişisel verimliliğini artırırken aşırı stres kişisel verimliliği düşürmektedir (Akın, 2012a, s. 38). Kişisel verimliliği artırması stres kaynaklarının az sayıdaki olumlu işlevlerinden biri olabilir. Örgüt ortamı çalışanlar üzerinde stres yaratıcı etkiler yaratırken, çalışan da örgüt ortamını daha az ya da daha fazla stresli hale getirebileceği göz ardı edilmemelidir (Frese & Fay, 2001, s. 138).

Fay ve Sonnentag (2002) yaptığı çalışmalarında iş yerindeki stresin kişisel inisiyatife daha yüksek katkıda bulunduğu ve tetiklediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar, stres kaynaklarının (zaman baskısı gibi) iş tatminsizliğine yol açmasına rağmen kişisel inisiyatifi artırdığını göstermektedir. Yaşamın gerekliliği genellikle ekstra gayret, yeni canlılık, yeni ve yaratıcı prosedürler üretir (Frese, 2008, s. 69).

Kişisel İnisiyatife Destek

Bateman ve Crant (1993, s. 103) yüksek kişisel inisiyatif alanların çevrelerini etkilemek ve değiştirmek için fırsatlar aradığını belirtmektedir. Çalışanlar örgüt içerisinde geleneksel çalışma anlayışının ötesinde daha geniş ve proaktif bir rol üstlendikleri zaman kendilerini daha güvende hissedecekler, geniş kapsamlı öz yeterlik davranışı sergileyerek kişisel inisiyatif davranışının ortaya çıkmasında destekleyici bir unsur olacaktır. Örgüt içerisinde yüksek düzeyde kendilerini yönetme becerisine sahip gruplar, statükoya meydan okumak olarak tanımlanan bir davranış ortaya koyabilmektedir. Bir işin yapılmasıyla ilgili yanlış giden bir şeyler olduğunu gören çalışanlar bu durumla başa çıkmaya çalışmaktadır. Bu durumu iyileştirmek için daha yüksek değişim yönelimine, kontrol özlemlerine bu da yüksek kişisel inisiyatif alınmasına yol açabilmektedir (Frese & Fay, 2001, s. 157).

Stroppa ve Speiss (2011) yaptıkları araştırmalarında örgüt yöneticisi tarafından desteklenen çalışanların işlerine daha iyi uyum sağladıkları ve daha yüksek performans elde ettiklerine yönelik araştırma sonuçlarına, Frese ve Fay (2001, s.157) ise amirin desteğinin kişisel inisiyatif ile ilişkisinin olmadığına yönelik araştırma bulgularına ulaşmışlardır. Bir örgütün genel iklimi ve kültürünün kişisel inisiyatif alma için önemli olabileceği düşünülmektedir.

Yönelimler

Kişisel inisiyatif kontrol hedefleri, öz-yeterlilik, kontrol ve sorumluluk üstlenme, değişime açık olma, aktif başa çıkma ve hatalara yaklaşım tarzı gibi bireysel yönelimlerle pozitif yönde ilişkilidir (Fay & Frese, 2001, s. 112). Deneyimler ve eğitim gibi etkenlerle yönelimler değiştirilebilir (Frese, 2001, s. 104). Yönelimler, kişisel inisiyatif ve çalışma davranışları üzerinde doğrudan etki yaratacak şekilde genel ve uzak faktörleri yansıtır. Yönelimler belirli durumlardaki kişinin davranışsal tutumlarını belirlemektedir. Yönelimler kişisel inisiyatifi motive eder. Çünkü çalışan kişisel inisiyatif göstermenin mümkün olduğunu ve karşılaşabileceği olumsuz sonuçlarla baş edebileceğini inanır. Şekil 11’de görüldüğü gibi aracı değişken olarak görev yapan yönelimleri olumlu ve olumsuz değişkenler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Bu nedenle, şekil 11’de gösterilen yönelimlerden değişim, stres ve hatalar kişisel inisiyatif almaya engel olan olumsuz değişkenler; kontrole değer verme, öz-yeterlilik, kontrolü ve sorumluluğu isteme olumlu değişkenlerdendir. Çaresizlikte de olumsuz motivasyonel sonuçlara yol açar. Çünkü organizma olumlu sonuçlar beklenmediğinde çevreyi kontrol etmeyi bırakır (Frese & Fay, 2001, s. 151-155). Kişisel inisiyatif unsurlarından olan hem yönelimler hem de kişilik faktörleri, eylem eğilimidir (Frese, 2001, s. 104).

Kontrole Değer Verme, Öz-yeterlilik ve Sorumluluk İsteme

Kişisel inisiyatif, durumun ve birinin eylemlerinin kontrol altına alınması beklentisini gerektirir, kişinin kontrol aracılığıyla motive olmasını sağlar (Fay & Frese, 2001). İş kontrolü, öz-yeterlilik, kontrol ve sorumluluk isteme olmak üzere üç yönelim aracılığıyla kişisel inisiyatifi etkilemektedir. Doğu Almanya’da yapılan çalışmalar sonucunda üç kontrol yöneliminin kişisel inisiyatifi sürekli etkilediğini ortaya koymuştur (Fay & Frese, 2001; Frese & Fay, 2001, s. 152; Frese vd., 2007). Kontrol yönelimlerinin kişisel inisiyatif üzerinde

etki yarattığı potansiyel süreçler şunlardır: Kontrol yönelimi yüksek olan kişiler daha güçlü bir sorumluluk duygusuna sahiptir. Sorunlar olduğunda kolayca vazgeçmezler. Fırsat bulmak için daha fazla arama yaparlar. Başarı umutları yüksektir. Hedef belirleme ve planlamada uzun vadeli bir perspektif benimserler. Kontrol değerlendirilmesi birinin iş yerindeki kararları ve dolayısıyla iş sonuçlarını etkileyebileceğine inanmakla ilgilidir. Örneğin, bir çalışan yöneticinin kararlarını etkileyebiliyorsa, işleri iş yerinde değiştirmek mümkündür (Frese & Fay, 2001, s. 152). İşin kontrol mekanizmasının düşük olması durumunda çalışan pasif yaklaşım içerisinde bulunabilir (Frese vd., 1996, s. 41).

Sorumlu olan bir kişi kontrolü iki şekilde yapılabilir. Birincisi, sonuçlar üzerinde kontrol diğeri ise eylemler üzerinde kontroldür. Sonuçların dezavantajlarından biri de sorumlulukla ilgilidir. Sonuçtan sorumlu olan kişi yanlış bir şey yapmışsa olumsuz yaptırımlarla karşılaşabilir. Eğer kişi sorumluluklarını kabul ederse kontrol sahibi olmak istediğini gösterir. Bir kişinin eylemler üzerindeki kontrolü öz-yeterlilik kavramıyla açıklanabilir. Öz-yeterlilik kişisel inisiyatif ile ilişkili olup öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin kişisel inisiyatif algısı da yüksektir (Frese & Fay, 2001, s. 152).

Değişim, Stres ve Hatalarla Başa Çıkma

Kişisel inisiyatifi etkileyen olumsuz sonuçlar beklendiğinde motivasyon etkilenir. Değişim, stres ve hatalar kişisel inisiyatifin bir sonucu olarak öngörülebilir, fakat kişisel inisiyatifi göstermek için motive edilmeden önce ele alınması gerekir. Değişiklikleri olumsuz olarak algılayan, hatalarından korkan ve stres kaynaklarını yok edemeyeceklerinden emin olmayan kişilerin kişisel inisiyatif davranışını sergileme şansları da düşüktür. Stres genellikle kısa vadede yeni faaliyetlerin ve yeni uygulamaların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Stresle baş etmek için iyi stratejilere ihtiyaç vardır. Stres, insanları kişisel inisiyatifin bir sonucu olarak ortaya çıkan değişimlerle uğraşmaya daha yetenekli kılar (Frese, 2001, s. 103). Deneysel olarak değişim, hata ve stresin kişisel inisiyatif gösterme eğilimini azalttığına dair kanıtlar vardır. Hatalar, kişisel inisiyatif alma olasılığını artırır. Hatalar, bireylerin yeni eylemleri denediğinde ortaya çıkması kişisel inisiyatifin gerekli bir yönüdür. Hataları işleme konusunda zorluk çekenler, kişisel inisiyatifi göstermek için daha az motive olurlar (Frese & Fay, 2001, s. 153).

Doğu Almanya ile Batı Almanya'nın birleşmesinden sonra iş güvensizliği, iş kaybı sonrası iş bulma ve iş yaratma konularını incelemek için bir araştırma alanı olmuştur. Bu durum

Doğu Almanya’da küçük bir iş değiştirme ile karakterize edilmiştir. Genellikle, çalışanlar kendi çalışma yaşamında tek bir örgütte devam ettirmişler, iş değiştirme ve işsizlik gibi bir sorun yaşamamışlardır. Birleşmeden sonra insanlar işlerini değiştirmekle kalmamışlar, şirketler iflas ettikleri ya da piyasa ekonomisinde hayatta kalabilmek için büyük çapta küçültme ihtiyacı duydukları için genellikle değişikliklere gitmişlerdir. Yüksek inisiyatifli bireyler daha çok sevdikleri işlerde çalışmak ve daha uzun vadeli hayatta kalma olasılığı fazla olan örgütlerde çalışmak istemişlerdir. Kendi işini yapan ya da yapmak isteyen kişilerin daha yüksek düzeyde kişisel inisiyatif aldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, kişisel inisiyatif iş değişimini (değişim odaklı olmayı) öngörmektedir (Fay & Frese, 2001, s. 108; Frese vd., 1997).

Bireysel ve Örgütsel Düzeyde İnisiyatif Alma

Bireyin eylemlerinin örgütsel hedeflere ulaşmada önemli bir değişken haline geldiği günümüzde inisiyatif alma davranışı ön plana çıkmaktadır (Gündüz vd., 2015, s. 330). Kişisel inisiyatif eylem yönelimli bir davranış olup örgütsel etkililiğe katkıda bulunmaktadır (Frese, 2001, s.100). Uzun vadede alınan kişisel inisiyatif örgütün amaçlarına uygun olmalıdır. Örgütün amaçlarına uygun olmayan eylemler kişisel inisiyatif olarak değerlendirilmemektedir (Fay & Frese, 2001, s. 98). Çalışanlar sadece örgüte değil de aynı zamanda kendi yararına sonuçlanabilecek inisiyatifler alabilirler. Kişisel inisiyatifin özünde uzun vadede örgütün amaçlarıyla uyumlu olacak şekilde hizmet etme mantığı vardır (Fay & Frese, 2001; Frese vd., 1997). Kişisel inisiyatif kişinin kendini ve örgütü kucaklayan genişletilmiş bir perspektife sahip olması gerekir. Daha gelişmiş bir zihinsel çalışma modeli ve daha proaktif iş yaklaşımı olmalıdır (Fay & Frese, 2001, s. 109). Örneğin yeni kurulan şirketin web sayfasına bakan bir kişi yeni müşteriler edinebilmek için şirketin çalışma saati dışında çalışarak özel bir indirim uygulayarak hizmet sunmaya çalışabilir. Bu davranış çalışanın kendiliğinden başlama ve proaktif bir yaklaşım sergileyerek örgütün gelişimine katkı sağladığının göstergesidir (Frese & Fay, 2001, s. 159-160).

Çalışanlar örgüt içerisinde bireysel sorumluluklar almalıdır. Bireysel sorumluluklar kişisel inisiyatifi artırmaktadır. Örgüt içerisinde çalışanlar bilgi ve beceri gerekliliklerini aktif olarak geliştirmek zorundadırlar (Frese & Fay, 2001, s. 139). Örneğin bilgisayar programını öğrenmek zorunda kalan üniversite öğrencilerini düşünelim. Yeni bilgi edinmek zorunda kalan öğrencilerden kişisel inisiyatifi yüksek olanlar kendine daha fazla güvenir ve bağımsız

olarak hareket ederler. Daha yüksek kişisel inisiyatif derecesine sahip olanlar eğitimcilerden daha az yardım ve güvence talep edecek, sorunları ise kendileri aşmaya çalışacaklardır (Fay & Frese, 2001; Frese & Fay, 2001, s. 160). Örgütler bireylerin kariyer eğitimlerine destek sağlamak amacıyla daha fazla sorumluluk yüklemektedir (Frese vd., 2007). Çalışanın kendisini güvende hissettiği bir örgüt ortamı ise kişisel inisiyatifin ortaya çıkmasında önemli bir unsurdur (Fay & Frese, 2001).

Kişisel inisiyatif alan çalışanlar her zaman üstler ve çalışanların iş arkadaşları tarafından memnuniyetle karşılanmayabilir. Yüksek inisiyatif alan çalışanların davranışları çevreleri tarafından yorucu davranışlar olarak algılanmaktadır. Bu insanlar değişiklikleri örgütsel değişim edebiyatı veya şüpheli bir yaklaşım eğilimi olarak görebilmektedir. Hatta üstler kişisel inisiyatif alan çalışanları isyankar olarak düşünebilmekte, önerilerini ve düşüncelerini kabul etmeyebilmektedir. Kısacası yüksek kişisel inisiyatif alan çalışanlar kısa vadede “baş belası” olarak düşünülebilir, girişim olarak nitelendirilmeyebilir ve takdir görmeyebilir. Fakat uzun vadede örgütsel yaşam, örgüt sağlığı ve örgütsel güven açısından çok önemlidir (Frese, 2005, s. 93; Frese & Fay, 2001, s. 141).

Kişisel inisiyatif alabilen bireyler işsiz kaldıktan sonra yeni bir işe girme olasılığını artırmaktadır. Yüksek kişisel inisiyatif derecesine sahip işsizler, düşük kişisel inisiyatif derecesine sahip olan işsizlere göre daha hızlı iş bulabilirler (Frese vd., 2007). Kariyer planlarının geliştirilmesi ve yürütülmesi bireysel performansa olumlu bir etkisi vardır (Frese vd., 1997).

Baer ve Frese (2001’den aktaran Frese & Fay, 2001) kişisel inisiyatif zorluklarla başa çıkma becerisini geliştirdiği, çalışanların karşılaştığı zorlukları, sorunları ve üretimde ciddi aksamalara yol açan problemleri ortadan kaldırdığı, güçlü bir örgüt iklimi oluşturduğunu ifade etmektedir. Dahası üretimi iyileştirmeye yardımcı olan eylemler ve fikirler emir veren birileri olmadığında bile kendiliğinden başlamalıdır. Tüm bu faktörler üretimin ve örgüt performansının yükselmesine yardımcı olacaktır (Frese & Fay, 2001, s. 161). Bu nedenle kişisel inisiyatif hem bireysel hem de örgütsel performansı artırmaktadır (Frese, 2001, s. 99).

İnsanlar tatmin olmadıkları ve bulundukları şartlardan olumsuz etkilenmeleri nedeniyle yüksek derecede davranışsal katılım ve kişisel inisiyatif alma eğilimi gösterebilirler. Başka bir deyişle, olumsuz duygular sıklıkla bir şeyleri değiştirmek istemekle sonuçlanır. Örgütlerde bir şeyi değiştirmeye önem verecek kadar kararlı şekilde davranmak ve bunun boşa gitmeyeceğini inanmak gerekir. Bu şekilde davranış göstermek için örgütlerde güven,

bireylerin ise öz-yeterliliği yüksek olmalıdır. İnsanlar aslında örgütlerde olumlu etkilere yol açtığından emin olmalı ve buna ulaşma seviyesi de yüksek olmalıdır (Frese, 2008, s. 69).

Çalışanların inisiyatif alması; modern üretim sistemleri artırılarak, daha organize çalışmalar sürdürülerek, ürünün kalitesi iyileştirilerek, örgütlerde denetim azaltılarak, örgüt içi değişimler gerçekleştirilerek, çalışanlara daha aktif katılım gösterilerek, çalışanlar için daha fazla güven ortamı oluşturularak inisiyatif alma daha etkin bir hale getirilebilir (Frese vd., 1996 s. 55).

İnisiyatif almanın bireysel ve örgütsel pek çok sonucundan bahsetmek mümkündür. Bireysel yönüyle inisiyatif almanın; işe dahil olma arzusunda artış, iş özerkliği davranışı gösterme, esnek rol davranışı sergileme, duygusal bağlılık düzeyinin artması ve psikolojik sözleşme duygusunun yükselmesi gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yönüyle inisiyatif almanın; çalışanın kariyer planlaması yapmada daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, çalışanların performansının artması, iş tanımlarının gözden geçirilmesi, örgüt içi rollerin genişlemesi ve esnek bir örgüt yapısının oluşması, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının gelişmesi, örgütsel hedeflere ulaşmada olumlu yönde etkinin oluşması gibi sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Gündüz vd., 2015, s.329).

Kişisel inisiyatif gittikçe artan sayıda araştırma ve teorilere göre aktif performans, örgütsel vatandaşlık davranışı, sorumluluk alma, genel çalışma davranışı, bağlamsal performans, kendini geliştirme, öz-yeterlilik, girişimcilik, inovasyon, işin yeniden tanımlanması, iş performansı, içsel motivasyon, aktif geri bildirim, rol genişliği, yaratıcı düşünme, ekstra rol davranışı gibi yeni ve farklı yaklaşımları temsil etmektedir (Frese, 2001, s. 99; Frese & Fay, 2001, s. 135-136; Frese vd., 1996, s. 38).

Eğitim Kurumlarında İnisiyatif Alma

Çağın gereksinimlerini karşılamak için örgütler büyük bir değişim sürecinin içerisinde yer almakta olup, eğitim örgütlerinden olan okullarda bu değişimden etkilenmektedir (Akın, 2012a, s. 70). Okullar bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, üretilen bilgi ile toplumun ihtiyaçlarının karşılandığı, öğrencide özgün ve yaratıcı düşünmenin geliştirildiği yerler olmak zorundadır (Balay, 2004, s. 82).

Toplumun büyük bir bölümünün hayatını geçirdiği okullarda, hedeflediği amaçlara ulaşmak için hizmet eden, okulun paydaşlarının belirli bir hiyerarşik düzene göre yetkilendirildiği,

uzmanlıklarına, yeterliliklerine ve mesleki kıdemine göre düzenlenmiş bir bürokratik yapının varlığı söz konusudur (Karaman, Yücel & Dönder, 2008). Öğretmenlerin rolleri de bu hiyerarşi içinde tanımlanmaktadır. Eğitim kurumlarında rolleri gereği öğretmenlerin yapacağı işler ve yapılma biçimleri önceden belirlenmiştir (Akın, 2012b, s. 68). Bürokratik okul yapısı inisiyatif almayı engellemekte, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaptıkları işi sorgulayarak geliştirme arayışı içinde olmaktan çok emirleri yerine getirmeye yöneltmektedir. Bu nedenle bürokratik okul yapıları geleceğin gereksinim duyduğu okul yapısının oluşmasını engelleyeceği, bireyin örgütün önüne geçeceği vurgulanmaktadır (Akın, 2012a, s. 71).

Eğitim sisteminin etkili çalışması ve sürdürülmesinde en büyük görev belirli bir sistem çerçevesinde işleyen okul sistemine uyum sağlamış ve sistemin işleyişine katkı sağlayan öğretmenlere düşmektedir (Yılmaz & Beycioğlu, 2017, s. 2). Öğretmenler, toplumda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bireyin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerini genç kuşaklara aktarılmasında başrol oynamaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005, 208). Öğretmenlerin çağın getirdiği bilgi ve teknolojik gelişmeleri toplumun ihtiyaçları doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve kültürel değerlere bağlı insan olarak topluma kazandırılmasında öncü bir rolü vardır. Eğitim örgütlerinde değişimi gerçekleştirmek öncelikli olarak öğretmenlerin görevidir. Öğretmenin rolü, onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Bu zekadan çok eğitim ve deneyimlerinin bir ürünüdür. Öğretmenin okul içinde ve dışındaki öğelerle ilişkisi öğretmenin davranışlarına yön verir. Öğretmenin rolünü etkileyen nedenlerden biri öğretmenin beklentileri diğeri ise öğretmenlerden beklenenlerdir. Öğretmenlerin yöneticiler, öğrenciler, anne-baba, çevre, toplum ve devletten olan beklentileri olduğu gibi yöneticilerin, toplumun ve çevrenin de öğretmenlerden beklentileri vardır. Değişen toplumun öğretmenlerden beklentileri her geçen gün giderek daha da çok artmaktadır (Bursalıoğlu, 2012b, s. 42-43).

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları eğitimin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin giderek karmaşık hale gelen rol tanımlarını yerine getirmelerinde inisiyatif almanın önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin inisiyatif alırken çalıştıkları kurumlarda kendilerinin desteklendiğini hissetmesi büyük bir önem taşımaktadır (Nayır & Taşkın, 2017, s. 1319). Kendisine üst düzey hedefler koyan ve bu hedefler ile mücadele eden öğretmenler inisiyatif almaktadır.

Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken üst düzey yöneticiler, müfettişler, okul müdürleri, müdür yardımcıları, meslektaşları, memurlar, okul hizmetlileri, veliler ve öğrenciler ile iletişim halindedir. Bu süreç içerisinde bazen ortak noktalarda buluşulurken bazen de çatışmalar yaşanabilmektedir. Yöneticiler öğretmenlerin inisiyatif alma konusunda yetersiz olduğunu düşünürken, öğretmenlerde inisiyatif alma konusunda yeterince özgür bırakılmadıklarını, kendilerinden çok şey beklendiğini, olması gerekenden daha fazla sorumluluk almaya itildiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerden rol tanımlarında yer alan gerekleri en üst düzeyde sergilemeleri beklenmektedir. Bu noktada öğretmenin sergilediği davranışın inisiyatif olarak değerlendirip değerlendirilmediği yapılan işin sıradan olup olmadığı ile değerlendirilir. İnisiyatif alan öğretmenler çevresindeki diğer öğretmenlere göre yaptıkları uygulamalarla fark yaratarak aktif bir performans sergilemektedir. Kimi öğretmenler mevzuata bağlı olarak hareket ederken kimi öğretmenler hedefledikleri amaçlarının peşinde gitmektedir. İnisiyatif alamayan öğretmenler kendilerine verilen sorumluluklar çerçevesinde hareket ederken inisiyatif alan öğretmenler kapasitelerinin üstünde davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenin inisiyatif alma düzeyini okul müdürü, müdür yardımcıları, meslektaşları, veli ve öğrenciler, çevre, bina vb. şartlar belirlemektedir. Okullarda inisiyatif alma davranışını örgüt ortamı ve öğretmenin kişiliği de etkilemektedir. Desteklenen bir örgüt ortamında öğretmenler inisiyatif alarak karşılık vermektedir. İnisiyatif alan okul müdürlerinin olduğu okullarda da öğretmenler inisiyatif alma eğilimi göstermektedir. İnisiyatif alma davranışı öğretmenlerin okul ve sınıf başarısını da etkilemektedir. Başarılı okullarda öğretmenler inisiyatif alırken başarı göstermeyen okullarda öğretmenler inisiyatif almamaktadır.

Öğretmenler okul ortamında; kaynak yetersizliği, yönetici engellemeleri, fiziki şartların elverişsizliği, ders dışı hazırlık çalışmaları, meslektaşlarla arasındaki iletişimsizlik, toplumun mesleğe karşı bakış açısı, velinin öğretmene ve okula karşı olumsuz bakış açısı, velinin yeterli desteğinin olmaması, günümüzde aile içinde yaşanan çatışmalar, uygunsuz çevre koşulları, aile bireylerinin kötü alışkanlıkları, ailesinden ayrı kalan, mülteci olan, okul devamsızlığı yapan çocuklar gibi nedenler öğretmenlerin inisiyatif almasını engellemektedir.

Liderlik

Sosyal bir varlık olarak insanların bir arada yaşama zorunluluğu vardır. İnsan gruplarının içerisinde birbirlerini ikna edebilecek onları belirli bir hedefe yönlendirecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Toplamların ve grupların her yerde ve her zaman ihtiyaç duydukları veya duyacakları kişiler liderlerdir (Aslan, 2011, s. 16). Longman (1991) lideri “bir gruba, takıma veya örgüte yol gösteren, yönlendiren kişi” olarak, liderliği ise “liderin sahip olduğu pozisyon” olarak tanımlamıştır. Cemaloğlu (2013, s. 133) liderliği insanları belirli şartlar altında belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere bilgi ve yetenekleriyle insanları etrafında toplayabilme ve harekete geçirebilme, yönlendirebilme süreci olarak tanımlamıştır. Liderlik, daha çok örgütsel ve yönetsel eylemlerde, lider ve onu izleyenlerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesi biçiminde yaşanan karmaşık bir süreçtir (Can, 2014, s. 204). Lider bir bireyi ifade ederken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Çelik, 2003). Leitwood ve Riehl (2005’den aktaran Beycioğlu, 2009, s. 15) liderliğin toplumsal ilişkilerde var olan ve toplumsal işleyişe hizmet eden, bir amacı ve yönü olan, etkileme süreci, eylem ve şartlara bağıllık durumlarıyla iç içe olduğunu vurgulamıştır. Geçmişte liderlik kavramı güç ve otorite ile ilişkilendirilirken günümüzde liderlerin farklı liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Can, 2006b, s. 350).

Can (2007b, s. 266-267) gerçek liderde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Uzun dönemle ilgilidir, geleceği görür.
- Yenilik ve değişimi araştırır, risk almayı ve yaratıcılığı teşvik eder.
- Kendisini tüm kadro ile beraber değerlendirir, duyarlı olmaya çalışır.
- Görüşleri, alışkanlıkları, bir durumun belli bir kısmını değil, bütünü vurgular.
- Şimdi ve gelecekte yapacakları konusunda hırslıdır.
- Diğerlerini motive eder, mantık ve motivasyonun gereğine inanır.
- Kalplere hitap etmeyi bilir, iyimser ve umutludur.
- Seçenekleri çoğaltma eğilimindedir ve ortak paydalarda birleşmeyi hedefler.
- Stratejik düşünmeyi teşvik eder ve doğru işler gerçekleştirir.
- İlke ve ideallere bağıllık ve sadakat bekler.
- Otoritesini, uzmanlığı ve model olma yönü ile kazanır, kabul görür ve seçilir.

Okuldaki liderlik kavramını sadece okuldaki yönetici olarak değerlendirmeyip, eğitim öğretimin kalitesini artıran, okulun gelişimine katkıda bulunan, okulun kültürünü değiştiren,

geleneksel örgüt yönetimi anlayışından uzak uygulamaların yer aldığı anlayışı ifade etmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2012, s. 195).

Liderlik İçin Gerekli Koşullar

Öğretmenlerin liderlik özelliklerini sergilemeleri ve devam ettirmeleri için bazı koşulların var olması gerekmektedir. Lieberman (1992, aktaran Dimock & MrGree, 1995) öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları için temel koşulları; vizyon, yapı, zaman ve beceriler olarak nitelendirmiştir.

Vizyon: Öğretmenlerin bir takım liderlik rollerine sahip olması ve bunu geliştirmesi için hem kendinin hem de örgütün belirli bir vizyona sahip olması ile mümkündür. Yeni roller öğretmenlerin vizyonu ile uyumlu olmadığında öğretmenler tarafından kabul görmeyecek, başarı ve değişim için gerekli desteği alamayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin liderlik davranışlarının yöneticiler tarafından desteklenmesi beklenmektedir.

Yapı: Öğretmenlerin çalışması için uygun örgütsel yapıya ihtiyaçları vardır. Örgütsel yapının okul ve çevrenin gereksinimlerine göre oluşturulması ve yenilenmesi, öğretmenlerin de liderlik davranışlarını sergileyebileceği şekilde olması gerekir.

Zaman: Liderliğin ortaya çıkması için gerekli koşullardan biri zamandır. Deneme, düşünme ve yaratıcılık açısından zaman öğretmenler için vazgeçilmezdir. Öğretmenlerin etkinliklerini planlama ve ders içinde etkinlikleri yapabileceği serbest zamanları olmalıdır. Kendini geliştirme ve yetiştirmeye yönelik etkinliklere katılmak, meslektaşları ve velilerle iletişim kurmak, materyal geliştirmek, sorunları çözmek için yeterli zamana ihtiyaç duyulmaktadır.

Beceri: Öğretmenlerin liderliğini etkili kılan beceri ve yetenekler vardır. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını gerçekleştirmek için; açık ve paylaşılabılır bir vizyona sahip olmak, inisiyatif almak, değişime açık olmak, yenilikçi olmak, toplum ve aile desteği sağlamak, takım ruhu oluşturmak, yeni programlar oluşturmak ve analiz etmek, diğer öğretmenlere destek olmak, iletişim ve düşünmeyi kolaylaştırmak, eylem ve süreçlerde sabırlı olmak, engeller karşısında yılmamak gibi becerilere sahip olması gerekir.

Öğretmen Liderliği

Toplumsal yaşantının içerisinde yer alan örgütler sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Söz konusu değişimlerden en çok etkilenenlerden biri de eğitim örgütleridir (Can, 2014, s. 5). Eğitim örgütlerinden olan okullar eğitim yönünün dışında; toplumun içindeki farklılıkları kabul eden, toplumun manevi değerlerini koruyan, teknolojiye duyarlı, demokrasiyi öğreten ve uygulayan, rekabet edebilen, yaşadığı toplumdan kopmayan, dış çevrenin olumsuz etkilerinden kendini koruyan bunu gerçekleştirirken de kendi yapısını koruyan, değişime-yeniliğe ve gelişmeye açık olan unsurları içerisinde barındırarak dönüşümlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Beycioğlu & Aslan, 2010, s. 765). Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitimsel sorumlulukları yerine getiren eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu dönüşümlere karşılık okullar amaçlarını gerçekleştirebilmek için liderlere ihtiyaç duyarlar (Can, 2014, s. 6). Öğretmenlerin hem sınıf içinde hem okul çapında gerçekleştirecekleri çabalar eğitim öğretim sürecinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu amaçlara ulaşılmasında okullarda görev yapan öğretmenlerin sergileyeceği liderlik davranışları önemlidir. Öğretmen liderler; Frost ve Durrant (2003) değişimi başlatan ve sürdüren, Sledge ve Morrehead (2006) bilgi ve deneyimlerinin farkında olan ve bunu çevresiyle paylaşabilen ve aktarabilen kişilerdir.

Öğretmenler uzun zamandır temsilci olarak Dimock ve McGree (1995) takım lideri, bölüm başkanı, birlik lideri, program geliştirici, lider öğretmen, rehber öğretmen, uzman öğretmen, kaynak öğretmen, örnek öğretmen, model öğretmen ya da özel görevi olacak şekilde farklı roller üstlenmektedir (Harris & Muijs, 2003).

Öğretmenlerin rol ve davranışlarının okul bağlamında farklılık göstermesi farklı öğretmen liderliği tanımlarını ortaya çıkarmıştır. Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000, s. 28, aktaran Savaş, 2016, s. 17-18) öğretmen liderliğini; okulda öğrenme odaklı bir kültür oluşumuna katkı sağlayan, meslektaşlarını teşvik eden, birliktelik içerisinde olan, liderlik becerilerini sınıf dışında da uygulayan, öğretimsel faaliyetleri öğrencilerin başarılı olmaları yönünde uygulayan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Öğretmen liderliği, öğretmenin eğitimsel etkinlik ve süreçlerde istekli görevler üstlenme, bağımsız projeler oluşturma, çevresini etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma yeterliliğidir (Can, 2009, s. 387).

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğini, sınıf içinde ve dışında liderlik eden, öğrenen öğretmen ve liderler toplumuna katılan, gelişmiş öğretimsel uygulamaların gerçekleştirilmesi için meslektaşlarını güdüleyen, öğretmen liderliğinin gelişmesi için sorumluluklar üstlenen kişi olarak tanımlamıştır. Beycioğlu (2009, s. 32) öğretmen liderliğini; örgütsel değişme ve gelişme süreçlerinde yaratıcı tutumlar sergileyen, okulun gelişimine katkı sağlayan, meslektaşlarını etkileyen, onlardan etkilenen, öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen, sınıfın dışına taşan davranış biçimleri olarak nitelendirmiştir. Can (2006b, s. 351) ise öğretmen liderliğini; eğitim öğretim faaliyetlerini öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılığına uygun olarak düzenleyebilme, katılımcı ve paylaşımcı bir atmosfer oluşturarak öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilme ve onlar için sürdürülebilir gelişme imkânı sağlayabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Wyne (2002)'e göre lider öğretmenlerin özellikleri şunlardır:

- Sürekli mesleki öğrenme süreci içerisindeyler.
- Öğretim uzmanı olup bilgilerini ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşır.
- Öğrencilerin çalışmalarını sürekli takip ederler.
- Eğitim araştırmalarıyla ilgilenir.
- Gerektiğinde meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışır.
- Göreve yeni başlayanlara rehberlik eder.
- Üniversitelerin akademik öğretmen yetiştirme programlarına katılır.
- Sosyalleşme düzeyi yüksek olup eğitim politikalarıyla ilgilenir.
- Gerektiğinde risk alır.
- Okul kararlarının alınması sürecinde aktif rol alır.

Öğretmen liderliğinin gelişimiyle ilgili dört strateji bulunmaktadır. İlk strateji; öğretmenin sınıf dışına taşan liderlik rolleri gerçekleştirmesidir. İkinci strateji; meslektaşlarıyla iyi deneyimlerini paylaşarak liderlik özelliklerini geliştirmesidir. Üçüncü strateji; öğretmenlerin meslektaşlarının güçlerinin farkında ve bilincinde olmalarıdır. Dördüncü strateji; öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek üzere yönetim ve hazırlık programlarına katılmalarıdır (Can, 2014, s. 206).

Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Beycioğlu ve Aslan (2010, s. 768-769) öğretmen liderliğini üç alt boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarıdır.

Kurumsal Gelişme: Öğretmen liderliği geleneksel liderlik anlayışından farklılaşmaktadır. Öğretmen liderliği davranışı, okullarda sadece müdür odaklı liderlik yapısını değiştirmekte, öğretmenlerin de yönetsel etkinliklerde görev alacağı bir anlayışı ortaya koymaktadır. Okullarda alınan kararların kuruma entegrasyonunu sağlamak ve kontrol etmek kurumsal yapının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutunda sergilediği liderlik davranışları;

- Mesleki çalışma gruplarına katılmaları ve görev almaları
- Eğitim süreçlerinde velilerin daha fazla katılım sağladığı etkinliklerde görev almaları
- Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlar ve kişilerle iletişim kurmaya istekli olmaları
- Okulun gelişmesine yönelik çalışmalara gönüllü katılma
- Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanmasına istekli olma
- Okulda üstlendiği liderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirme
- Okulun stratejik planının ve planda yer alan hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine aktif olarak katılmaları
- Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev alma
- Öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenleme

Mesleki Gelişim: Öğretmen liderler mesleki olarak kendini geliştirirken, sergiledikleri davranışlarla öğrencileri ve meslektaşları üzerinde etki yaratırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda sergilediği liderlik davranışları;

- Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmeye açık olma
- Öğrencilerin sınıf düzeyindeki başarı durumlarıyla ilgili meslektaşlarıyla görüş alışverişinde bulunma
- Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olma
- Okulun hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik yapıcı tutumlar sergileme
- Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi gibi davranma
- Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etme

- Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeyine göre geliştirme
- Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinlikleri düzenleme
- Öğrencilere güvenmek ve güven vermek
- Okula ilişkin sorunların çözümüne yönelik katılımcı tutumlar sergileme

Meslektaşlarla İşbirliği: Öğretmen liderler ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda meslektaşlarla işbirliği içerisinde eğitimsel ve öğretimsel etkililiği artırmaya çalışırlar. Öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutunda sergilediği liderlik davranışları;

- Öğretmen adaylarına ve okula yeni atanan öğretmenlere rehberlik etme
- Meslektaşlarının mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çaba harcama
- Gözlem ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma
- Meslektaşlarını alanlarıyla ilgili gelişmelerden haberdar etme
- Öğretmenlikle ilgili çalışma ve araştırma projelerine dahil olma

Harrison ve Killion (2007) öğretmen liderliği rolleri, Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliği sınıflandırması dikkate alınarak öğretmen liderliğini iletişim ve etkileşim, empati, işbirliği ve öğretim becerileri olmak üzere öğretmenlerin sergilediği liderlik davranışlarını dört boyutta açıklanmıştır (Aslan, 2011, s. 42-43).

- *İletişim ve Etkileşim:* Okulun paydaşlarından olan öğrenciler, veliler, meslektaşlar, okul yönetimi ve çevre ile bilgi alışverişinde bulunma.
- *Empati:* Öğrencilerin istek, ilgi ve beklentilerini dikkate alma, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma ve tarafsız olma, öğretmenlerin sadece kendi öğrencileri için değil okuldaki bütün öğrenciler için iyi olanı yapma.
- *İşbirliği:* Okul yönetimi, meslektaşlar ve toplumla beraber çalışabilme, onları etkileyebilme ve destek olma, okuldaki ve çevredeki yeniliklere uyum sağlama.
- *Öğretim Becerileri:* Okulla ilgili her türlü etkinliklerde aktif rol alma, takım çalışmalarına etkin katılma, eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili iletişim kullanma, mesleğini bir iş olarak değil de uzmanlık gerektiren bir alan olarak icra etme, eğitim öğretim dışı sosyal-kültürel etkinliklere katılma, okulun vizyon ve misyonuna katkıda bulunacak fikirler üretme, öğrenciler ve meslektaşlarıyla okulun gelişimine katkı sağlayacak yaratıcı ve özgün projeler gerçekleştirme öğretmen liderliğini geliştirecek öğretim becerileridir.

Silva, vd. (2000) yaptıkları değerlendirmelerde öğretmen liderliğinin üç boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi, etkili ve verimli bir eğitim sistemi oluşturmak

için öğretmenlerin resmi rollerde gösterdiği davranışlardır. İkincisi, yönetim kademesinin dışında kalan, eğitim ve öğretim lideri olarak görev yaptığı, eğitim uzmanı ve bilgi birikimlerinden yararlanan rollerde gösterdiği davranışlardır. Üçüncüsü, öğretmenlerin pedagojik uzmanlık alanının dışında kalan, okullarda öğretmenlerin değişimi yaratma sürecinde katılımlarını sağladığı ve desteklediği rollerdir.

Öğretmenlerin Liderlik Roller

Öğretmen liderliği resmi görevlerden ibaret olmayıp, bu resmi görevleri de kapsayacak şekilde bunlarında çok ötesinde bir olgudur (Beycioğlu & Aslan, 2012, s. 196). Öğretmen liderler okul ve öğrenci başarısını desteklemek için çok çeşitli roller üstlenirler. Okulu geliştirmek ve kapasitesini artırmak için resmi olarak verilen veya gayri resmi olarak paylaşılan liderlik rolleri olabilir. Killion ve Harrison (2007, s. 74-77) öğretmenlerin liderlik rollerini on başlık altında açıklamıştır. Bunlar;

Kaynak Sağlayıcı: Lider öğretmenler öğretim kaynaklarını meslektaşlarıyla paylaşarak onlara yardımcı olurlar. Bu kaynaklar; web siteleri, öğretim materyalleri, makaleler, kitaplar, ünite ve ders planları, öğrencilerle birlikte kullanılacak diğer kaynaklardır.

Öğretim Uzmanı: Öğretim uzmanı meslektaşlarının etkili öğretim stratejileri uygulamalarına yardımcı olur. Bu yardım diğer öğretmenlerle ortaklaşa öğretim ve planlama uygulamalarına yönelik fikirleri de içerir. Okul için uygun öğretim metotlarını belirler ve bunu meslektaşlarıyla paylaşır.

Müfredat Uzmanı: Müfredat uzmanları müfredatın içeriğini, bileşenlerini, nasıl kullanılacağını, değerlendirmesini ve bir okul için en uygun olan müfredat uygulamasını gerçekleştirmek için meslektaşlarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenlerin standartları kabul etmeleri, kabul edilen müfredatı takip etmeleri ve paylaşılan değerlendirmeleri geliştirmelerinde öğretmenlere yol göstericidir.

Sınıf Destekçisi: Sınıf destekçileri derslik içerisinde öğretmenlerin nasıl ders anlatacağını göstererek, gözlemleyerek ve geri bildirim vererek yeni fikirleri uygulamaya yardımcı olmak için çalışırlar. Meslektaşlar arasındaki işbirliği öğretmenlerin öz-etkinliğini (öğretme ve öğrenme problemlerini başarılı bir şekilde çözmek için kendi yeteneklerine ve kapasitelerine olan inancını) artırdığı sonucuna varmıştır.

Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı: Öğretmen liderlerin bir başka rolü de öğretmenler arasındaki mesleki öğrenme bağlarını güçlendirmektir. Öğretmen liderler birbirleriyle ve birbirlerinden

öğrendiklerini kullanarak öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak şartlara odaklanmayı sağlamaktır. Mesleki öğrenmeler anlamlı hale geldiğinde öğretmenler hedef alanındaki güncel bilgi ve becerilerini geliştirir, öğrenme fırsatları yaratır, sınıf çalışmalarına odaklanırlar. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını giderdikleri zaman bu öğrenmeler daha anlamlı hale gelir.

Danışman: Stajer öğretmenlere, okula yeni gelen bir öğretmene mentor rol model olarak hizmet eder ve öğretim, müfredat, prosedür, eğitim politikaları, uygulamalar hakkında tavsiyelerde bulunur ve gelişimlerine katkı sağlar.

Okul Lideri: Okul lideri sınıf düzeyinde veya zümre başkanı olarak okul geliştirme ekiplerinde görev alır, okul girişimlerini destekler, il ve ilçe görevlerinde okulu temsil eder. Bir okul lideri okulun vizyonunu paylaşır, kendi hedefleri ile okul hedeflerini örtüştürür ve okulun başarılı olması için bütün sorumlulukları paylaşır.

Veri Koçluğu: Öğretmenlerin çok fazla veriye erişimi olmasına rağmen bu verileri sınıftaki öğretimde sık sık kullanmazlar. Lider öğretmenler, öğretimi güçlendirmek için bilgiyi analiz etme ve kullanma konusunda meslektaşlarını yönlendirirler.

Değişim Katalizörlüğü: Öğretmen liderler statükoyu uygun bulmayan, her zaman daha iyi yolları arayan, vizyon sahipleri olarak değişim için katalizördürler (Larner, 2004, s. 32). Katalizör görevi üstlenen öğretmenler kendi çalışmalarında güvende hissederler ve sürekli iyileştirme konusunda güçlü bir bağlılığa sahiptirler. Öğrenci öğrenimlerinin analizini yapmak için sürekli sorular oluştururlar.

Öğrenen Kişi: Öğretmen liderliği rolleri arasında en önemli olduğu varsayılır. Lider öğretmenler sürekli ve hayat boyu öğrenme modeli oluşturarak öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olurlar.

Öğretmenler, liderlik rollerinden bir veya birkaç tanesini bir arada sergileyebilir. Öğretmenler yeteneklerine ve becerilerine uyan rolleri sergilemeyi tercih ederler. Öğretmenler liderlik rolleri ile okulun kültürünü şekillendirir, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır, meslektaşları arasındaki uygulamaları etkiler (Killion & Harrison, 2007, s. 77).

Öğretmenler formal ve informal liderlik olmak üzere iki farklı liderlik rolüne sahiptir (Danielson, 2007). Formal öğretmen liderliği öğretmenlerin okul ve sınıftaki yönetsel ve işlevsel görev ve rolleri ile tanımlanmıştır. Formal öğretmen liderliği genellikle yöneticiler tarafından öğretmenlere verilir. Okullarda öğretmenlerin formal olarak gerçekleştirdiği liderlik rolleri; zümre başkanlığı, rehber öğretmen, sendika temsilciliği, uzman öğretmen,

danışman öğretmen, okulun yönetim kurulu üyeliği, takım liderliği, program geliştirme, usta öğretmen, eğitim koçluğu, öğretim programı lideri ve öncü öğretmen olarak belirtilebilir (Canlı, 2011, s. 42-43). Formal öğretmen liderler meslektaşları arasında saygı duyulan kişiler oldukları için okulda uzmanlıklarına dayalı olarak değişik yönetsel pozisyonlara atanabilir ya da yönetsel bir pozisyonda bulunmadan da değişik karar mekanizmalarına dahil edilebilirler (Balyer, 2016, s. 393). Formal öğretmen liderleri okullarda hayati rol oynamaktadır. Bu liderler müfredat programlarını yönetir, öğretmen çalışma gruplarına yardımcı olur, öğretim materyallerinin seçiminde yer alırlar (Danielson, 2007).

Öğretmen liderliği ayrıca informal bir özelliğe de sahiptir. İnfomal öğretmen liderliği rolleri atama veya görevlendirme yoluyla değil, öğretmen grupları içerisinde kendi girişimleri sonucu ortaya çıkarlar. İnfomal boyutta öğretmenler bir sorunu ele almak veya yeni bir program oluşturmak için inisiyatif alırlar. İnfomal liderlik gücü olan öğretmenler konumsal bir otoriteye (resmi bir ünvana) sahip olmadıkları için okulun paydaşları üzerindeki etkililiğini uzmanlık uygulamaları, güven ve saygı üzerinden gerçekleştirmeye çalışırlar. Öğretmenlerin yeni roller üstlenmesi, etkili beceri, değer ve eğilimler sergilemeleri gerekmektedir. İnfomal liderler öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla başkalarını harekete geçirir (Danielson, 2007). Bu kapsamda öğretmen liderler, grubu sürüklemeye ve öğretmenler arasında işbirliği kültürünün yerleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Okullardaki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkıda bulunurlar. Öğrencilerin gelişimi için çaba sarf eden, demokratik ve işbirliğine dayalı bir okul ikliminin oluşmasını sağlayan kişilerdir (Balyer, 2016, s. 393). İnfomal liderler okullarda değişimi gerçekleştirmek için aranan kişiler olup, bireyler ve gruplar arasındaki ilişkiler üzerine kurulur (Canlı, 2011, s. 44).

Yukardaki açıklamalar doğrultusunda Can (2014, s. 146-151) öğretmen liderliği rollerini lider, yönetici, arabulucu ve öğretim lideri başlıkları altında incelemiştir.

Bir Lider Olarak Öğretmen: Lider olarak öğretmen, öğrencilere öğrenme hevesi kazandırır ve önemli sorunlarla başa çıkma stratejilerini öğretir. Lider öğretmen, öğrenme ve öğretme koşullarını hazırlar, öğrencileriyle içten ilgilenir. Öğrencileriyle etkin iletişim kurar, ilişkilerinde açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranışlar gösterir. Olaylara öğrencinin bakış açısıyla bakar. Öğrencilere öğrenmenin amacı, anlamı, büyüklüğü ve değeri kavratılır. Edindiği bilgilerin yalnız okul hayatında değil aynı zamanda tüm hayatı boyunca gerekli olduğu bilgiler olduğu anlatılır.

Yönetici Olarak Öğretmen: Yönetici öğretmen rolünde, öğretmen oldukça etkilidir. Öğrenmeyi oluşturma sürecinde önemli kararlar alır. Özel öğretim aşamalarına yer verir ve bunları kullanır. Açık, anlaşılır ve açıklanabilir öğretim basamakları oluşturur. Öğrenciler ile birlikte öğrenme-öğretim işlevinde aktif olarak yer alır, birlikte kararlar alırlar. Dışsal motivasyonlarla içsel motivasyonu sağlayarak öğrencileri başarıya odaklar.

Arabulucu Olarak Öğretmen: Öğretmenler, öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerine yardımcı olur. Öğretmenin arabulucu rolü, bilgi ve öğrenci arasında bağ kurmaktır. Arabulucu olan öğretmen problemlerin çözümünde, yüksek düzeyde beceri oluşturmada, karmaşık kavramları açıklamada, öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri kazanma düzeylerini belirlemede etkilidir. Bu yöntemle öğretmen, motivasyon tekniklerini kullanarak öğrencilerin olaylara ve konulara yetkinlik düzeyini artırır. Öğrencilerin analiz ve sentez yeteneklerinin gelişmesine, sistemli çalışarak başarı ve performansının artmasına katkı sağlar.

Öğretim Lideri Olarak Öğretmen: Öğretmenler öğretim liderlik rollerini hem okulda hem de sınıfta oynayabilir. Öğretmen, sınıfta öğretimsel ve eğitimsel hedefleri gerçekleştirmek için bulunmaktadır. Öğretmen öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini sergileyerek gösterebilir. Öğretim lideri olan öğretmen; plan-program etkinliklerinin işlevini bilir, amaçlarını, beklentilerini ve gereksinimlerini yönetici ve öğretmenlerle paylaşır, bunları gerçekleştirecek gerekli bilgi ve beceriye de sahip olan kişilerdir. Öğretim liderleri; etkili öğrenme ve öğretim ortamı oluşturur, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenme-öğretim stratejileri geliştirir, program hedeflerini, öğrencilerin amaç ve beklentilerini dikkate alır, gerekli süreç ve yöntemleri bilir, uygun yöntem ve teknikleri seçer, teknolojiyi etkin kullanır, öğrencilerin performansını güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ölçer, yönetimsel, bürokratik iş ve işlemlerin öğretime destek etkinlikler olduğunun bilincindedir.

Beycioğlu (2009, s. 40) alan yazındaki değerlendirmeler sonucunda geleneksel öğretmen rolleri ile lider öğretmen rollerinin karşılaştırmasını aşağıdaki Tablo 4’de vermiştir.

Tablo 4

Geleneksel Öğretmen Roller ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1- Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1- Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2- Standart iş davranışları çerçevesinde iş birliğine kapalı davranışlar sergiler.	2- Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3- Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3- Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılım eğilimindedir.
4- Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4- Örgüt için yeni yeni anlamlar ve yaklaşımlar yaratır.
5- Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	5- Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6- Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser.	6- Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını arttırmada eşgüdümleme çabasıdır.
7- Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7- Meslektaşlarla iş birliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8- Sınıf içi etkinlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi etkinlikleri sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak: İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay İli örneği. Beycioğlu, K., 2009, s. 40.

Öğretmenlerin liderlik rollerinin geleneksel öğretmen rollerinden farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerinin teşvik edilmesi öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirmelerine büyük destek olmaktadır. Öğretmenlerin yaptığı farklı uygulamaları kendinin bir parçası gibi hissetmesi, diğer öğretmenlerle paylaşması, hem meslektaşlarından hem de öğrencilerinden daha büyük saygı görmelerine neden olmaktadır (Dimock & Mc Gree, 1995).

Öğretmen Liderliği Becerileri

Öğretmen liderliğinin becerileri yapılan araştırmalarda farklı boyutlarda ele alınmış olup beceri alanları rol ve sorumluluklarıyla birlikte değerlendirilmiştir. Lieberman, Saxi ve Miles (1988) yaptıkları öğretmen liderliği araştırmalarında öğretmenlerin diğer öğretmenlere yardım sağlamak için takındıkları liderlik pozisyonlarında neler yaptıkları üzerine odaklanmışlardır. Çalışma sonucunda lider öğretmenlerin çalışmalarının çeşitlilik gösterdiğini ve büyük ölçüde okulun örgüt yapısının içeriğine özgü sonuçlar bulmuşlardır. Meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek için lider öğretmenlerin sahip olması gereken liderlik becerileri;

- Güven vermek ve uyum sağlamak
- Örgütsel koşulları teşhis etmek
- Süreçlerle ilgilenmek
- İşi yönetmek
- Başkalarında güven ve beceri geliştirmek

Araştırmacılar, öğretmenlerin liderlik davranışlarını okulların yeniden yapılandırılması sağlamak için belirli eylemleri gerçekleştirmesi gerektiği sonucuna varmışlardır. Bu eylemleri şöyle sıralamışlardır:

- Yardım etmeye önem verme
- Meslektaşlığı bir çalışma biçimi olarak modellendirme
- Öğretmenlerin özsaygılarını geliştirme
- Yardım için farklı yaklaşımlar kullanma
- Sürekli öğrenmeye önem verme
- Okulda öğretmenlere destek sağlama
- Diğer öğretmenlere liderlik yapabilmeleri için destek olma

Dimock ve McGree (1995) liderliği etkili kılacak öğretmen rolleriyle ilişkili öğretmen becerilerini şu şekilde sıralamıştır:

- Vizyonun şekillenmesi ve paylaşılması
- İnisiyatif almak
- Sorumluluk üstlenme
- Kaynak sağlama
- Engeller karşısında yılmama
- Eylemsel süreçlerde sabırlı olma
- Toplum ve aile desteği sağlama
- Takım ruhu oluşturma
- Diğer öğretmenlere destek ve teşvik sağlama
- Etkili iletişim
- Problem çözme
- Planlama yapma
- Öğretmenlerin desteğini alma
- Başarıya odaklanma

- Öğrenciler için yaz programları oluşturma
- Yeni öğretim stratejilerini deneme ve uygulama
- Toplumun taleplerine duyarlı olma
- Sınıf uygulamalarını paylaşmaya teşvik etme
- Öğrencilerin gereksinimlerini karşılama
- Başarıların farkında olmak ve kutlama
- Uygulamaları analiz etme

Buckner ve McDowella (2000) öğretmen liderliğini konu alan çalışmasında öğretmenlerin liderlik becerilerini; öğretmenlerin meslektaşlarının güçlü olduğu konularda onların bilgisine başvurmaları, meslektaşlarının yeterliliklerinin daha iyi olduğunu varsaymaları, önemli kararları sadece kendilerinin veremeyeceğini, başarının ancak tüm çalışanların katılımı ile gerçekleşeceğini düşünmeleri olarak ifade etmişlerdir.

Can (2007b) öğretmenlerin gösterdiği liderlik becerilerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı davranışların klasik, yönetmelik eksenli, rutin beceriler olduğu görülmüştür. Okul çaplı olmayan sınıf merkezli ve edilgen öğretmen davranışları görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından azının/üçte birinin gösterdiği öğretmen davranışlarının öğretmenin öncülük ettiği, inisiyatif aldığı, sınıf dışına taşan bağımsız projeler hazırlama şeklindeki davranışlar olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin değişime ön ayak olabilecek, takım bilinci oluşturacak bağımsız eğitim etkinlikleri önerileri geliştirdikleri ve okul çaplı projeler sergileyebildikleri görülmektedir. Çok az paylaşılan ya da hiç paylaşılmayan davranışların ise özellikle Türkiye'nin eğitim sisteminde üst yönetimin düşünebileceği değişim ve dönüşüm projeleri içerikli davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıfta Öğretmen Liderliği Davranışı

Lider öğretmenler, sınıfta öğretim yaparak öğretim rolünü gerçekleştirmek için zamanının büyük bölümünü bu görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için kullanmaktadır (Can, 2009, s. 389). Öğretmenlerin görevlerinin en başında sınıf yönetimi gelir. Öğretmen bu görevi yasal gücünü kullanarak yerine getirir. Sınıf yönetiminde öğretmen, informal gücünü formal gücünden daha fazla kullanır. Bu gücünü daha çok kullanan öğretmenin eğitsel liderlik özelliğini daha çok gösterdiğini söyleyebiliriz. Öğretmen, liderlik işlevini yerine getirebilmesi için öğrenciler tarafından lider olarak benimsenmesi gerekmektedir.

Sınıf ortamını etkili ve verimli olacak şekilde hazırlamak öğretmenin görevleri arasındadır. Öğretmenlerin formal ve informal liderlik özellikleri yöneticiler tarafından da mutlaka desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenin program hedeflerini gerçekleştirmek, öğrencilerin amaç ve beklentilerini dikkate almak, öğrenciyi öğrenme süreci ve öğretim etkinliklerinde merkeze almak öğretim liderliği rolleri arasındadır. Öğretmenlerin sınıf içerisinde problem çözme becerisine sahip, doğru kararlar verebilen, ileri görüşlü, etkili iletişim gücüne sahip, zorluklarla mücadele edebilen, kontrol yönelimli, dürüst, samimi, açık sözlü, başarı odaklı liderlik özelliklerine sahip olması gerekir (Can, 2014, s. 75-76).

Fontana (1982, aktaran Terzi, 2002) etkili sınıf yöneticileri olan öğretmenlerin uygulamaları gereken temel kuralları şu şekilde ifade etmiştir:

Dakik olun: Öğretmen derse zamanında gelmesi öğrenciyi ve dersi önemseydiğini gösterir.

İyi hazırlanın: Öğretmenin derse iyi hazırlanması öğretimin hedeflere ulaşmasını sağlar.

Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğrencinin dikkatini ve katılımını sağlayacak yöntemlerle derse başlamak gerekir.

Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun: Konuyu açıklamaya başlamadan önce tüm sınıfın dikkatinin derse odaklamasını sağlar.

Sesinizi etkili bir biçimde kullanın: Sesini sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanan öğretmen öğrencinin dikkatini toplamakta oldukça etkilidir.

Karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejileriniz olsun: Beklenmeyen bir durumda nasıl davranılacağını bilen bir öğretmen sorunları kolayca halleder.

Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Sınıf ortamında öğrenciler arasında karşılaştırma yapmak sınıfta bölünmelere yol açabilir.

Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Verilen sözlerin tutulması sınıfta güven ortamı oluşturur.

Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin: Oturma düzeni, araç ve gereçleri sınıfın amaçlarına uygun olacak şekilde yerleştirir.

Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin ders içi ve ders dışı problemleri ile ilgilenmek öğrencinin derse katılımını artırır.

Sınıfta bir lider olarak öğretmen, karar verme süreçlerinde ortaya çıkan engelleri gidermeye ve belirlenen vizyonu gerçekleştirmeye çalışır. Hem birlikte çalıştığı öğretmen grubuna hem

de öğrencilerine karşı saygılı davranır. Öğretim hedeflerine ulaşmak için öğrencileri motive eder, destekler ve istenen davranış değişikliklerini gerçekleştiremeye çalışır. Onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygun öğrenme yaşantıları düzenler. Bireysel ve örgütsel hedeflerin birlikte gerçekleşmesini sağlar. Öğrencileri sınırlı bir zaman diliminde değil, dönem içerisindeki değişim ve gelişim süreçleri içerisinde değerlendirir. Öğrencinin gelişimine uygun olarak yüksek beklentiler ortaya koyar (Can, 2014, s. 91-92).

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları değerlendirildiğinde yöntem açısından liderlik özellikleri gösterdiği, duygusal yönden ise öğrencilerine yakın duran, onların sınıf içi ve dışındaki problemlerine eğilen bir yol izlediği söylenebilir. Öğretmenin sınıf içerisinde göstereceği liderlik davranışı onun sınıf yönetimi ve sınıftaki uygulamalarının tümüyle ilişkilidir. Uygun ortamlar oluşturulduğunda, doğru program ve yöntemlerle öğrencilerin öğrenme isteğinin artacağı ve öğrenebileceği unutulmamalıdır (Terzi, 2002).

Okulda Öğretmen Liderliği Davranışı

Çağdaş ve etkili okulların amacı; özgür, çok yönlü ve eleştirel düşünebilen, toplumsal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi ve kültürünü özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Okullar bu amaca uygun davranışlar gösterebilmelidir (Can, 2014, s. 91).

Öğretmen liderler öğretim lideri olarak okuldaki değişim ve gelişmelerin farkındadır. Lider öğretmenler sınıfta öğretim uygulamalarını gerçekleştirmekten daha farklı olarak sınıf dışında diğer öğretmenlerin sınıf içi çalışmalarını geliştirmek ve koordine etmek amacıyla roller üstlenebilmektedir. Artık öğretmenler sadece sınıf içerisinde gerçekleştirdiği öğretim rolüyle değerlendirilmeyip okul ve çevresi ile ilgili etkinliklerde yerine getirmesi gereken sorumluluk ve yetkilerle donatılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu anlayışla yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf dışına taşan liderlik davranışı sergileyen öğretmenler etkili iletişim becerilerine sahip, birlikte çalışma anlayışı yüksek, demokratik davranışlar sergileyen, yetenekli, mesleğini seven, paylaşımcı, katılımcı bireylerdir. Okullarda etkili liderlik davranışı sergileyen öğretmenler meslektaşlarının, öğrencilerin ve okulun gelişimi için büyük katkılar sağlayabilmektedir (Can, 2009 s. 389).

Öğretmen liderler, takım liderleri olarak hedefler belirler, bağlılık ve özgüven oluşturur, dış ortamdaki kaynaklanan engelleri yok eder, başkaları için fırsat yaratırlar. Bu özelliklerini

geliştiren öğretmenler okullarında etkili liderler olarak nitelendirilirler. Öğretmenlerin okulun paydaşları ve eğitim programıyla olan olumlu ilişkisi onların motivasyon ve sinerjilerinin okula olan katkısını artırmaktadır (Can, 2014, s. 76). Lider öğretmenler meslektaşlarının mesleki gelişimlerini artırıcı roller üstlenip gerekli ortamların oluşturulması için çaba sarf ederler (Sledge & Morrehead, 2006). Öğretmenler okulla ilgili karar alma süreçlerine katıldıkları gibi kendileri de sınıf içi ve sınıf dışı ortamlara katılmayı önemserler. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerine göre okul içinde öğrenme ortamları oluşturur (Can, 2014, s. 106). Okullar bünyelerinde bulunan liderlik vasıflarına sahip olan öğretmenleri desteklemeli, bunu okul için yararlanılacak önemli bir kaynak olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin etkili öğretim uygulamalarını gerçekleştirebileceği okul iklimleri oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin liderlik yapmalarını engelleyen nedenler ortadan kaldırılmalı, öğretmen liderliği davranışlarını göstermeleri kolaylaştırılmalıdır (Can, 2009, s. 390).

Öğretmen Liderliğinin Etkileri

Öğretmen liderliği geçmişte liderlik rolleri kapsam dahilinde sınırlandırılarak okul yöneticilerinin ayrıcalığına terk edilmiştir. Öğretmenler, liderlik görevlerini öğretme ve yönetimden kurtulma aracı olarak algılamışlardır. Fakat öğretmen liderliği geleneksel liderlik anlayışından uzak, uzun süreli, zaman ve yüksek enerji gerektiren, sınıfın ötesinde ve okul çapında liderlik etkinliklerini gerçekleştirmeyi vurgulamaktadır. Öğretmenler kendi kariyerlerini koruma, yetenekleri doğrultusunda başkalarına hizmet etme, öğrenciler için öğretme ve öğrenme isteklerini artırmak için çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler liderliği, işbirlikçi bir anlayışla mesleki gelişimleri artırmaya ve eğitim hizmetlerini iyileştirmek için kullanmaktadırlar (Dimock & McGree, 1995).

Dimock ve McGree (1995) öğretmen liderliğinin etkilerini şu başlıklar altında incelemiştir.

Kişisel kazançlar; Liderlik davranışı öğretmenlere entelektüel ve mesleki gelişim ile azalan izolasyon rollerinde kişisel kazanç sağlamaktadır. Öğretmenler bilgi ve becerilerini liderlik pozisyonlarına katılmaları ile büyük ölçüde artırır. Yeni beceriler öğretmenler arasında daha fazla güven ve öğretime daha güçlü bir bağlılık sağlar. Profesyonel olarak gelişme daha çok meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliği okul aktivitelerinden daha fazla etkili olmuştur. Lider öğretmenler gelişimlerini diğer öğretmenleri gözlemleyerek, yöneticilerle birlikte çalışarak, yeni kavram ve fikirlere maruz kaldıkça gerçekleşir.

Engellerle yüzleşmek; Lider öğretmenler yaptığı çalışmalarla yeni rolleri ve ilişkileri müzakere etmeyi öğrenirken kısıtlamalar ve engellerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Rol tanımları; Öğretmen liderlik rolleri iyi tanımlanmadığı zaman sorunlar ortaya çıkacağını göstermektedir. Bu sonuçlar sadece lider öğretmen için değil aynı zamanda onlarla birlikte çalışan diğer personeli de etkilemektedir. Kendi rollerini belirleyen ve şekillendiren öğretmen liderler daha az inisiyatif alan öğretmenlere göre daha fazla destek alarak başarı elde ederler.

Zaman; Zaman kısıtlaması lider öğretmenlerin ve meslektaşlarının başarılı olma yeteneklerini önemli ölçüde sınırlandırdığını göstermektedir. Öğretmenlere verilen ek sorumluluklar, öğretmenlerin etkin liderlik rollerini yerine getirirken fedakarlık yapmak zorunda kalmalarına neden olmaktadır.

Okul kültürü; Okul yöneticileri tarafından yeterli destek ve teşvik almama öğretmen liderlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının önündeki en büyük engelleri oluşturmaktadır. Okulun gizlilik ve izolasyon normları meslektaşlar arası ilişkiyi ve fikir paylaşımını zorlaştırmaktadır. Öğretmen liderler okul ortamında eşitlikçi anlayışı saygı kazanmak için benimserler. Eşitlikçi anlayışı ihlal eden yönetimlerle çatışma durumu yaşarlar. Harris (2005) öğretmen liderliği güven duygusunu ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğini, bunun da okul kültürünü pozitif etkileyerek eğitimsel ve örgütsel gelişmelere katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen Liderliğine Okul Müdürünün Etkisi

Okullarda liderlik anlayışı, sadece okul müdürünün liderliği olarak algılanmış ve okul müdürünün yeterlilik ve yetenekleri ile değerlendirilmiştir. Okulların ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde okul müdürlerinin yeterlilikleri önemli bir unsurdur (Harris & Muijs, 2005). Okul müdürleri öğretmenleri olumlu etkileyerek okul etkililiğini artırırken, öğretmenleri desteklemediğinde ise okul etkililiğini azaltan önemli etkenlerden birisi olabilmektedir (Kaya, 2016, s. 43). Okul müdürünün davranış biçimi öğretmenlerin sergileyeceği liderlik davranışının belirleyicisidir (Katzenmeyer & Moller, 2013, s. 20).

Okulların geleneksel örgüt yapısı ve okul müdürlerinin sadece yönetsel işlerle ilgilendiği geleneksel liderlik rolleri değişmektedir. Okullardaki liderlik anlayışı eğitim öğretimin kalitesini artıran, okulun kültürel yapısını geliştiren, öğrenci başarısını artıran ve güçlü bir

vizyona sahip liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Okul müdürlerinin okul ve toplumsal çevre içerisinde sorumluluklarının arttığı bir dönemde bunları tek başına üstlenmeleri ve gerçekleştirmeleri zor görünmekte olup okul liderliğinin dağıtılarak davranışa dönüştürülmesi gerektiği önerilmektedir (Beycioğlu, 2009, s. 765-766). Okullar, yönetim ve sorumlulukların tüm eğitim çalışanları tarafından paylaşıldığı, yenilikçi ve yaratıcı fikirlerin geliştirildiği örgütler olmalıdır (Harris & Muijs, 2005).

Okulun formal lideri olan müdürün okul için gerçekleştirdiği yaklaşımlar, çabalar önemsenmeli ve desteklenmelidir. Müdürün ortaya koyduğu yaklaşım öğretmenleri teşvik edecek, yönlendirecek ve cesaretlendirecek nitelikte olmalıdır. Öğretmenleri liderlikleri konusunda destekleyen okul müdürleri aslında kendi liderliklerini de pekiştirmiş olmaktadır. Okul müdürleri resmi görev ve sorumluluklarını yerine getirerek, yönetsel görevleri zamanında ve gereğince yaparak, okulun imkanlarını öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olacak şekilde sunarak, okulun fiziki koşullarını iyileştirerek, adaletli ve eşit davranarak, başarılı öğretmenleri yazılı ve sözlü olarak ödüllendirerek, güvenli bir okul ortamı oluşturmak gibi formal liderlik özellikleri gösterebilmektedir. Bunun yanında okul müdürleri işbirliği ve takım ruhunun gereğini ortaya koyarak, demokratik davranışlar sergileyerek, karşındakilere güven vererek, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurarak, olumlu bir okul iklimi oluşturarak öğretmenler üzerinde informal etkiler oluşturmaktadır. Bu tür etkiler ve desteklerle müdürler öğretmenlerin hem sınıfta hem okulda eğitim öğretimi geliştiren liderlik özellikleri göstermesini sağlamış olacaktır. Etkili okul müdürleri personeliyle işbirliği içerisinde çalışır, öğrenci merkezli bir öğrenme kültürü oluşturur ve öğretmenlerin sorumluluklarını paylaşmalarına olanak tanır. Müdürlere göre öğretmenlerin liderlik davranışlarını; okulun örgüt ve kültürel yapısı, çalışma ortamı, vizyon değerleri, kişilik özellikleri, okulun değişim becerileri, yöneticinin tutumu, girişimcilik duygusu, meslektaş desteği, yetiştirme biçimi, ekonomik yeterliliği ve öğretmenin cesareti etkilemektedir (Can, 2007c).

Öğretmen Liderliğinin Gelişimini Destekleyen Faktörler

Muijs ve Harris (2006, s. 967-970) yaptıkları çalışmalarında öğretmen liderliğinin gelişimini destekleyen unsurları şu şekilde belirlemişlerdir:

1. Destekleyici Kültür: Öğretmen liderliği, teşvik edildiği ve desteklendiği bir kültür ortamından beslenir. Okullarda işbirliği, ortaklık, iletişim, güven, personeller arasındaki

ilişkilerin pozitif olduğu, inisiyatif almaya dayalı bir kültür ortamında öğretmen liderliği ortaya çıkmakta ve geliştirmektedir.

2. *Destekleyici Yapı*: Tüm okul personeli ile yapılan düzenli toplantılar, öğretmenler için oluşturulabilecek ilerleme fırsatları, rollerin daha net olarak belirlenmesi, olumlu bir okul kültürü, öğretmenlere bazı liderlik sorumluluklarının verilmesi, hiyerarşik yapıyı kolaylaştıracak düzenlemeler öğretmen liderliğini geliştirici unsurlardır.

3. *Güçlü Liderlik*: Okul yönetiminin desteği ve rehberliği, öğretmenlerin aktif olarak teşvik edildiği, okullarda katılım yoluyla liderlik rollerinin paylaşılması ve dağıtılması öğretmenlerin liderliğinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

4. *Eylem Araştırması*: Yenilikler ve başarıyı artırıcı araştırmalar yapmak, grup çalışmaları ve örnek okulların çalışmalarını takip ederek iyi uygulamaları kendisine rehber edinme öğretmen liderliğini geliştirici unsurlardır.

5. *Yenilikçi Mesleki Gelişim Anlayışı*: Okul içinde çeşitli gruplar arasında bilginin paylaşılması, akran eğitimleri, rehberlik (mentor) gibi mesleki gelişim girişimleri okul içinde öğretmen liderliğini desteklediği görülmektedir.

6. *Koordineli İyileştirme Çalışmaları*: Okulun gelişimsel çalışmalarını öğretmenlerin kontrol etmesi, çalışma grupları arasında düzenli toplantıların yapılması, liderliğin dağıtılması, ortak bir vizyon ve kültür oluşturma koordinasyon süreçlerinden olup öğretmen liderliğinin gelişimini sağlar.

7. *Yüksek Düzeyde Öğretmen Katılımı*: Okul yönetimleri, okul içerisindeki çalışma gruplarını ve öğretmenler arasındaki katılımı destekler. Gelişimsel süreçlere katılımın yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin; rolleri değişir ve sorumlulukları artar, değişen rol ve sorumluluklara karşı liderlik anlayışları farklılaşır, birbirine daha çok saygı duyar, özgüvenleri artar, yeni ve yaratıcı fikirler ortaya koyarlar ve gönüllü davranışlar sergilemeye daha isteklidirler. Yüksek düzeyde öğretmen katılımı öğretmen liderliğinin işlevselliğini artırmaktadır.

8. *Kollektif Yaratıcılık*: Okulda işbirliği ve karşılıklı paylaşım, öğretmenlerin fikirlerini paylaşma ve sorunları çözmede etkilidir. Birlikte çalışmanın yolu yenilikçi ve kolektif çalışmak ile mümkün olabilir. Kollektif çalışma öğretmen liderliğinin temel dayanağını oluşturur.

9. Paylaşılan Mesleki Uygulamalar: İşbirlikçi çalışma anlayışında bilgiyi üretme, üretilen bilginin aktarımı ve mesleki uygulamalar paylaşılmaktadır. Paylaşılan mesleki uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkisi ve katkısı fazladır.

10. Tanıma ve Ödüllendirme: Yapılan çalışmaların okullarda destek görmesi, öğretmenlerin tanınması ve ödüllendirilmesi öğretmen liderliğini sürdürmek için önemlidir. Tanıma ve ödüllendirme öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının gelişimine katkı sağlamıştır.

Zinn (1997, s. 4) öğretmen liderliğini destekleyen unsurları; eğitim ortamının içindeki koşullar, eğitim ortamının dışındaki koşullar ve iç motivasyonlar olmak üzere üç kategoride değerlendirmiştir.

Eğitim ortamının içindeki koşullar; kişisel destek unsurları (yönetici desteği, meslektaş desteği, veli ve öğrenci desteği), yöneticiler ile pozitif çalışma ilişkisi, meslektaşlarla işbirliği ve kollektif çalışma, öğretmen ve yöneticilerin birlikte çalışabileceği uygun çalışma ortamı, meslektaşlarla iletişim, liderlik davranışlarının paylaşılması, liderlik çabalarından dolayı meslektaşları tarafından takdir edilmek ve saygı, iş gereksinimlerini liderlik fonksiyonunun bir parçası olarak görme, deneyimli meslektaşlarını rol model alma, personeller arasındaki yüksek düzeydeki bağlılık, öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, işlerin yerine getirilmesi ve yeni fikirlerin üretiminde esneklik, önerilen görüşleri dikkate alma, liderlik becerileri eğitiminin verilmesi, okul içi yapılan etkinliklerde başarıların takdir edilmesi, gerekli kaynakların sağlanması (zaman, materyal, bilgi ve finansman).

Eğitim ortamı dışındaki destekleyici unsurlar; aile ve arkadaş desteği, öğrenci velilerinin gösterilen liderlik çabalarının farkında olmaları ve takdir etmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, okulların birbiriyle ve diğer toplumsal kurumlarla işbirliği içinde çalışma, medya tarafından okullara ve öğretmenlere verilen destek, toplumun öğretmene karşı olumlu bakış açısı, okulu iyileştirmeye yönelik hazırlanmış olumlu raporlar ve devlet desteği.

İç faktörler; güçlü kişisel inanç ve değerler, kişinin yeteneklerini ve fikirlerini paylaşma isteği, sorumluluk duygusu, güçlü bağlılık, zorluklara göğüs germe, risk alma, merak etme, değişim duygusu, yenilik anlayışı, kararlara dahil olma arzusu, içsel ödüllendirme, doğrulama ve özgüven, öğretmenin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması öğretmen liderliğini destekleyen unsurlar olarak belirtmiştir.

Öğretmen Liderliğinin Engelleri

Öğretmen liderliği okulların etkililiğini artıran önemli bir yaklaşım olmakla birlikte özellikle geleneksel alışkanlıkların getirdiği (Çelik-Yılmaz, 2017, s. 58), yeni liderlik rolleri ve sorumluluklar öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlarken aynı zamanda sınırlama ve engellerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Dimock & MrGree, 1995). Öğretmen liderliği sürecinin getirdiği yeni rol ve davranışlar öğretmenler ve yöneticiler için ikilem oluşturmaktadır (Katzenmeyer & Moller, 2013, s. 125). Eğitimin niteliğinin artırılması için sorunlar tespit edilmeli, okullarda öğretmenlere liderlik yetkileri verilmeli, uygulamalarını sınıfın ötesine taşıyıp yayarak engeller ortadan kaldırılmalıdır (Çelik-Yılmaz, 2017, s. 59). Can (2006a, s. 143-148) öğretmenlerin liderlik rollerini sergilerken karşılaştıkları engelleri aşağıdaki kavramlarla açıklamıştır.

Okul Kültürü: Okul içerisindeki kültürel öğeler okul kültürünün oluşmasında temel değerlerdendir. Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için destekleyici bir okul kültürüne ihtiyacı vardır. Güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında, okulun yönetim ortamı, öğretmenlerin sergilediği davranışlar, işbirliğine açık meslektaş grubu, demokratik katılım ortamını destek ve teşvik eden yöneticilerin olması gerekmektedir. Destekleyici bir okul kültürü olmayan okullarda öğretmenler liderlik davranışlarını sergilemekte isteksiz davranmaktadırlar. Okul yöneticilerinden ve meslektaşlarından yeterli destek ve teşvik alınmaması lider öğretmenler için büyük bir engel oluşturmaktadır. Okulun katı normları meslektaşlar arasındaki birlikteliği ve fikir paylaşımını zorlaştırmaktadır. Uygulamalarla öğretmenler arasındaki eşitlik statüsünü ihlal eden okul yöneticilerinin, kurum içerisindeki sorunları artırdığı ve liderlik pozisyonundaki öğretmenlere karşı antipati oluşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda okulların geleneksel yönetim yaklaşımları ve dikey hiyerarşik yapısı da okul kültürünün ve öğretmen liderliğinin gelişiminde engel olarak görülmektedir.

Rol Tanımları: Öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileyebilmeleri için rol tanımlarının açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Öğretmen liderlik rolleri iyi tanımlanmadığı zaman sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar sadece lider öğretmenler arasında değil aynı zamanda diğer çalışanlar arasında da gerginlikler ve karışıklıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu gibi durumlarda öğretmenler kavram karmaşası yaşamakta ve öğretmen liderlik davranışı sergilemekten kaçınmaktadırlar. Kendi rollerini tanımlama fırsatı elde eden lider öğretmenler daha fazla destek alır ve daha büyük başarılar elde ederler.

Zaman: Bir öğretmenin davranışlarını aile, sınıf, okul ve çevre gibi tüm alanlara yeteri kadar yoğunlaştırabilmesinin önündeki en büyük engel zamandır. Zaman, öğretmenin hem liderlik hem de öğretmenlik rollerini yerine getirmesini sınırlandırmaktadır. Öğretmenlere yapabileceğinden daha fazla yüklenen sorumluluk öğretmen liderlik rollerini yerine getirmesini engelleyecek, zaman baskısı nedeniyle işin kalitesi ve öğretmenden beklenen verim düşecektir. Bu nedenle öğretmen liderin çevresinden kendisine ihtiyaç duyduğu kişilerin gereksinimlerini karşılamak ve beklenmeyen durumlarla başa çıkabilmesi için zamanını etkili bir şekilde kullanması çok önemlidir. Yaptıkları işlerde istekli olup bu isteğini eyleme dönüştürebilen kişiler için zaman aşılması güç büyük bir engel olmayacaktır.

Şüphcilik: Kurum içerisinde yer alan bazı öğretmenler, lider öğretmenin sergilemiş olduğu davranışlardan kendilerinin daha iyi olduğunu düşünebilmektedirler. Öğretmenler kendilerinin yapmadığı veya yapamadığı girişimci davranışları meslektaşlarında gördüklerinde onları takdir etmek yerine endişe ve şüpheyile yaklaşmaktadırlar. Bu tür şüphcilik davranışı, dışlayıcı eylemlere neden olarak lider öğretmenlerin cesaretini kırabilmektedir. Böyle durumlarda genellikle görev ve kişilik çatışmaları meydana gelmektedir. Bu tür şüphcilik davranışları öğretmen liderlik davranışlarını sergilemeyi engelleyebilmektedir.

Direnç: Yenilikleri kabul etmeme veya uygulama noktasında tepki verme süreci olarak tanımlanabilir. Liderlikte asıl olan hedeflere ulaşmak için yeni yaklaşımlar ortaya koyabilmektir. Yeniliklere açık olmayan öğretmenler yenilikleri uygulama noktasında isteksiz olup, eski eylemlerini yapmaya devam ederek aynı sonuçları alırlar. Uzun süre aynı deneyimleri tekrarlayan öğretmenler yeni görüş ve uygulamalara karşı direnç gösterirler. Ancak yenilenme ve eğitimle bu direnç aşılabılır.

İlk Yıllar: Kurumlarda çalışan öğretmenlerin liderlik özelliklerini geliştirmek gerekir. Personel geliştirme çalışmalarının ilk yıllarında olmak, öğretmenlik mesleğinin ilk yılında olmak gibidir. Dolayısıyla bu ilk yıllar öğretmen liderliği davranışlarını sergilemenin en önemli engellerinden biridir. Hem personel geliştirme çalışmalarını yürütenler hem de bu programdan geçecek öğretmenler açısından bu zor bir süreçtir.

Çoklu Roller: Öğretmenler gün içerisinde farklı roller sergilemekte bu roller arasında geçiş yapmak zorunda kalmaktadır. Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, öğrencilerle çalışmak, velilerle iletişim kurmak, meslektaşlarıyla ve okulun diğer paydaşlarıyla iletişim kurmak gibi farklı görev ve rolleri gün içerisinde gerçekleştirmektedir.

Farklı rolleri sergilemek çoklu rolleri gerçekleştirmenin önemli bir engelini oluşturmaktadır. Lider öğretmenler bu rolleri yerine getirirken zorlanmakta, çevresindeki diğer insanlar (öğrenciler, veliler, meslektaşları ve okulun diğer paydaşları) ise bu görev ve rolleri paylaşarak onlara destek olmalıdır.

Destek Durumu: Müdürün kişisel yeteneği kurum içerisinde öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmelerinde önemli bir destek oluşturabilir. Dinleyen, öğretmenlere cesaret ve destek veren, okul içinde öğretmen liderlerin sözcülüğünü yapan bir yönetici, öğretmenlerin yenilik yapma görevlerini teşvik etmekte ve kolaylaştırmaktadır. Ancak okullarda liderlik vasıflarını yakalamış öğretmenlere müdürün, meslektaşlarının ve okulun diğer paydaşlarından yeterli desteği vermemesi durumunda öğretmen liderliği davranışlarını sergilemede engel oluşturmaktadır.

Zinn (1997, s. 3-4) öğretmen liderliğini engelleyen unsurları; eğitim ortamındaki koşullar, eğitim ortamının dışındaki koşullar ve iç motivasyonlar olmak üzere üç alanda belirlemiştir.

Eğitim ortamındaki koşullar; okullarda iş günü olarak belirlenen sürenin sınırlı olması (ayrılan zamanlarda yapılacak çalışmaların yoğun olması, ortak yapılan çalışmalara zamanın yetmemesi, sınıf sorumlulukları için ayrılan zamanın sınırlı olması), okul yönetiminin hedeflere yönelik çalışmalarının yetersiz olması, öğretmenlerin liderliklerini geliştirebilmesi yönünde birbirine yeterince destek olmamaları, öğretmenlerin liderlik rollerini sergilerken meslektaşları arasında yaşadıkları gerginlikler, öğretmen lider olabilme sorumluluğunu gerçekleştirirken yeterince ilgi görmemesi, yönetimin öğretmenlere liderlik özelliklerini sergilemede engel teşkil etmesi, yönetici liderliğinin zayıf olması, lider öğretmen modelinin okullarda az olması, bilgiye ulaşmadaki eksiklikler, liderlik özelliği gösteren öğretmenlerin çabalarının kamuoyunda yeterince takdir edilmemesi, öğretmenlerin liderlik rollerinin yeterince belirgin olmaması, liderlik rollerini sergilerken zamanın ve kaynakların sınırlı olması, eğitim programının hedeflerine ulaşma beklentisi, sınıfların kalabalık olması, okul binalarının fiziki yapısının liderlik rollerini gerçekleştirmede engelleyici bir etkisinin olması, sadece öğrencinin akademik başarısına odaklanma, okul programlarının yoğunluğu, okulların bürokratik ve hiyerarşik yapıları.

Eğitim ortamının dışındaki koşullar; öğretmenlerin sergilediği liderlik rollerinin sadece okulla sınırlı olmayıp aile gibi diğer sorumluluk alanlarının olması nedeniyle yaşanan duygusal yetersizlik ve fiziki enerjinin tükenmesi, liderliği sergilemeye fiziksel yetersizliklerin olması, yaşadığı kişisel sağlık sorunlarının önceliklerini değiştirmesi,

kültürel beklentilerin ve dini değerlerin liderlik davranışını göstermede engelleyici etkilerinin olması, medyada okulların ve öğretmenlerin çalışmalarının farklı yansıtılması, bayanların liderlik rollerini sergilemelerinin olumsuz algılanması, eğitimcilerin dışında liderlik rolünü gerçekleştirebilen modellerin yetersizliği, toplumun öğretmenlik mesleğini statüsü düşük meslek ve profesyonel olmayan kişiler olarak algılaması, öğretmenlerin uzman kişiler olarak görülmemesi, toplumun öğretmenlerden beklentilerin fazla olması, öğretmenlerin uzman kişiler olmadıklarını düşünmeleri, siyasi müdahale.

İç faktörler; lider özelliği gösterenlerin sevilmemesi, liderlik rollerini gerçekleştirirken kendilerini gergin hissetmeleri, lider model olmayı istememeleri, meslektaşlarını yönlendirmede isteksiz olmaları, uzmanlıklarının yetersiz olduğunu hissetmeleri, meslektaşlarıyla olan ilişkilerini bozmak istememeleri, bazı öğretmenlerin liderlik rolleri ile birlikte gelen stresi kabul etmemeleri öğretmen liderliğini engelleyen faktörler olarak belirtmiştir.

Bu engellerin ortadan kaldırılması durumunda öğretmenlerin liderlik davranışlarını kazanmaya, doğru anlamaya ve potansiyelini artırmaya büyük katkılar getireceğini düşünülmektedir (Can, 2014, s. 168). Bütün bu engeller öğretmen liderliğinin çok zor kazanılan bir nitelik olduğu sonucu çıkarılabilir. Tüm bu engellerin ortadan kaldırılması, okullarda yenilikçi ve dönüşümcü bir kültür ortamı oluşturulabilmesi için öğretmen liderliği teşvik edilmeli, liderlik paylaşılmalı ve okuldaki tüm paydaşların iş birliği içinde çalıştıkları bir okul atmosferi oluşturulması gerekmektedir (Savaş, 2016, s. 31-32).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisinin incelenmesini amaçlandığından, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki değişimin varlığını veya düzeyini belirleme amacı ile kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010, s. 81). Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının öğretmen liderliğiyle ilişkisine yönelik görüşleri anket yoluyla elde edilen verilerle alınmıştır.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde bir bağımlı, iki bağımsız olmak üzere toplam üç değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden öğrenen örgüt ve inisiyatif alma bağımsız değişkenler, öğretmen liderliği ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırma evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 2016-2017

eğitim-öğretim yılı verilerine göre araştırma evrenindeki okul ve öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Okul Türü ve Öğretmen Sayılarının Ankara İli Merkez İlçelerine Göre Dağılımları

İlçe Adı	Okul Türü				Öğretmen Sayısı					
	Resmi		Özel		Erkek		Kadın		Toplam	
Altındağ	56	12.53	2	1.22	310	8.51	1237	9.47	1547	9.26
Çankaya	84	18.79	66	40.24	581	15.95	2841	21.75	3422	20.48
Etimesgut	32	7.16	24	14.63	383	10.51	1397	10.69	1780	10.65
Gölbaşı	29	6.49	11	6.71	121	3.32	642	4.91	763	4.57
Keçiören	60	13.42	19	11.59	719	19.73	2120	16.23	2839	16.99
Mamak	75	16.78	4	2.44	483	13.25	1434	10.98	1917	11.48
Pursaklar	13	2.90	3	1.83	118	3.24	374	2.86	492	2.94
Sincan	42	9.40	4	2.44	398	10.92	1279	9.79	1677	10.04
Yenimahalle	56	12.53	31	18.90	531	14.57	1740	13.32	2271	13.59
Toplam	447	%100	164	%100	3644	%100	13064	%100	16708	%100
	(%73.16)		(%26.84)		(%21,81)		(%78.19)			

Kaynak: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2016-2017 Yılı İstatistikleri (MEB, 2017).

Tablo 5’deki dağılım incelendiğinde, 2016-2017 Eğitim - Öğretim yılı için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan istatistiki verilere göre Ankara İli merkez ilçelerinde 447 resmi ve 164 özel olmak üzere toplam 611 ilkokul bulunmaktadır. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan 16708 öğretmenin 3644’ü erkek, 13064’ü kadındır. Okul sayısının en fazla olduğu ilçe Çankaya; en az olan ilçe ise Pursaklar’dır. Öğretmen sayılarına bakıldığında kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlerin sayısının üç katından fazla olması dikkat çekmektedir. İlçelere göre öğretmen sayıları incelendiğinde öğretmen sayısının en fazla olan ilçeler Çankaya ve Keçiören; öğretmen sayısının en az olduğu ilçeler ise Pursaklar ve Gölbaşı’dır.

Örneklem

Araştırma örnekleme, tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede evrenin tamamını temsil edebilecek; tabaka içi değişimin olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişimin oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak seçildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme adı verilir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların

belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 86). Tabakalı örnekleme yönteminde evren benzer alt tabakalara ayrıldığından, küçük örneklemle daha iyi temsili istatistiklere ulaşılabilir. Tabakalı örnekleme tekniği özellikle alt gruplar arasında karşılaştırma yapılan araştırmalar için uygun bir örnekleme tekniği olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2001, s. 96-97).

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak, 50.000 kişilik bir evren için %95 güven düzeyinde, 380 kişiden oluşan bir örneklemin evreni temsil edebileceği belirtilmiştir (Anderson, 2005’den aktaran Balcı, 2004, s. 95). Bununla birlikte hem uygulama esnasında yaşanabilecek sorunlar hem de örneklem geçerliğini artırmak amacıyla bu araştırmada 750 kişilik bir örneklemin uygun olabileceği düşünülmüştür.

Örnekleme alınacak öğretmen sayısının evreni temsil edebilir olması için Ankara İline bağlı her bir merkez ilçe (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda, örnekleme ulaşılan okul türü ve öğretmen bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Araştırma Örnekleminde Anket Uygulanan Okul ve Öğretmen Sayılarının Merkez İlçelere Göre Dağılımları

İlçe Adı	Okul Sayısı		Öğretmen Sayısı					
			Erkek		Kadın		Toplam	
	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel	Resmi	Özel
Altındağ	2	1	14	6	42	9	56	15
Çankaya	4	1	16	1	54	16	70	17
Etimesgut	3	1	16	7	34	14	50	21
Gölbaşı	1	-	4	-	12	-	16	-
Keçiören	4	1	19	5	73	28	92	33
Mamak	3	1	13	-	47	19	60	19
Pursaklar	1	1	2	1	11	24	13	25
Sincan	3	1	8	10	37	13	45	23
Yenimahalle	3	1	15	2	44	32	59	34
Toplam	24	8	107	32	354	155	461	187

Tablo 6’da görüldüğü gibi Altındağ’dan 3, Çankaya’dan 5, Etimesgut’tan 4, Gölbaşı’ndan 1, Keçiören’den 5, Mamak’tan 4, Pursaklar’dan 2, Sincan’dan 4 ve Yenimahalle’den 4 olmak üzere toplam 32 resmi ve özel ilkokulda araştırma uygulanmıştır. İlçelerden

araştırmaya katılan öğretmen sayıları da farklılık göstermiştir. Altındağ'dan 71, Çankaya'dan 87, Etimesgut'tan 71, Gölbaşı'ndan 16, Keçiören'den 125, Mamak'tan 79, Pursaklar'dan 38, Sincan'dan 68 ve Yenimahalle'den 93 olmak üzere toplam 648 resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenin anketi değerlendirilmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Yaş, Öğrenim Durumu ve Ön Lisans-Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumunun Okul Türüne Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Resmi (n)	Özel (n)	Toplam (n)	%
Cinsiyet	1. Kadın	352	156	508	78.40
	2. Erkek	109	31	140	21.60
	Toplam	461	187	648	100
Branş	1. Sınıf Öğretmeni	338	96	434	66.97
	2. Branş Öğretmeni	90	69	159	24.54
	3. Okul Öncesi Öğretmeni	33	22	55	8.49
	Toplam	461	187	648	100
Mesleki Kıdem	1. 1-5 yıl	35	118	153	23.61
	2. 6-10 yıl	76	33	109	16.82
	3. 11-15 yıl	86	19	105	16.20
	4. 16-20 yıl	131	6	137	21.15
	5. 21 yıl ve üzeri	133	11	144	22.22
	Toplam	461	187	648	100
Yaş	1. 25 yaş ve altı	8	55	63	9.72
	2. 26-32 yaş	79	80	159	24.54
	3. 33-39 yaş	121	34	155	23.92
	4. 40-46 yaş	145	6	151	23.30
	5. 47 ve üzeri	108	12	120	18.52
	Toplam	461	187	648	100
Öğrenim Durumu	1. Ön lisans	32	14	46	7.10
	2. Lisans	390	150	540	83.33
	3. Lisansüstü	39	23	62	9.57
	Toplam	461	187	648	100
Ön Lisans-Lisans Düzeyinde Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	1. Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu	49	7	56	8.64
	2. Eğitim Fakültesi	290	139	429	66.20
	3. Fen-Edebiyat Fakültesi	67	22	89	13.74
	4. Diğer Fakülteler	55	19	74	11.42
	Toplam	461	187	648	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 648 öğretmenin % 78.40’ı kadın (n = 508) ve % 21.60’ı erkek (n = 140) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Branş değişikliklerine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin % 66.97'si sınıf öğretmeni (n = 434), % 24.54'ü branş öğretmeni (İngilizce, Rehberlik, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim Öğretmeni) (n = 159) ve % 8.49'u okul öncesi öğretmeni (n = 55) olduğu gör÷lmektedir. Grupların birbirinden farklı düzeylerde dağıldıkları gör÷lmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olması sebebiyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde, öğretmenlerin % 23.61'inin 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler (n = 153), % 16.82'sinin 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenler (n = 109), % 16.20'sinin 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenler (n = 105), % 21.15'inin 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenler (n = 137), % 22.22'sinin 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenler (n = 144) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem gruplarından 1-5 yıl kıdem grubu, 16-20 yıl kıdem grubu, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin oranının birbirine oldukça yakın düzeylerde dağıldıkları gör÷lmektedir. Aynı zamanda bu gruplar 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem gruplarındaki öğretmenlerin oranından daha yüksektir.

Yaş değişkenine ilişkin oranlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 9.72'sinin 25 yaş ve altı öğretmenlerden (n = 63), % 24.54'ünün 26-32 yaş öğretmenlerden (n = 159), % 23.92'sinin 33-39 yaş öğretmenlerden (n = 155), % 23.30'unun 40-46 yaş öğretmenlerden (n = 151), % 18.52'sinin 47 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerden (n = 120) oluşmaktadır. 26-32 yaş, 33-39 yaş ve 40-46 yaş gurubundaki öğretmenlerin oranının birbirine çok yakın olduğu gör÷lmektedir. 25 yaş ve altı öğretmen gurubundaki öğretmenlerin oranı diğer gruplardan daha düşüktür.

Öğrenim durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin % 7.10'unun iki-üç yıllık ön lisans mezunu (n = 46), % 83.33'ünün lisans mezunu (n = 540), % 9.57'sinin lisansüstü (n = 62) düzeyde öğrenim derecesine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenim durumları değişkenindeki en büyük grubu lisans mezunları oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden lisansüstü düzeyde öğrenim derecesine sahip olan öğretmenler ile iki-üç yıllık ön lisans düzeyinde öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Ön lisans-lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine ilişkin veriler incelendiğinde, grupların farklı düzeylerde dağıldıkları gör÷lmektedir. Katılımcı öğretmenlerin % 8.64'ünün Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu mezun gurubu (n = 56),

% 66.20'si Eğitim Fakültesi mezun grubu (n = 429), % 13.74'ü Fen-Edebiyat Fakültesi mezun grubu (n = 89) ve % 11.42'sinin Diğer Fakülte mezunu (n = 74) gruplarından oluşmaktadır. Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin oranının diğer mezun olunan yükseköğretim gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülte türlerinden mezun olunan öğretmenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmen oranının ise en az olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan yükseköğretim kurumu olmak üzere yedi soru yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği, üçüncü bölümünde Karabağ Köse (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği ve dördüncü bölümde Çakmak vd. (2015) tarafından geliştirilen Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği yer almıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)

Öğretmen Liderliği Ölçeği Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilmiş beşli likert tipinde Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) değerleri aralığında hazırlanmıştır. Ölçek kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği olarak adlandırılan üç boyut ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Kurumsal gelişme boyutunda 9, mesleki gelişim boyutunda 11 ve meslektaşlarla işbirliği boyutunda 5 madde bulunmaktadır. Boyutlarla ilişkili madde numaraları aşağıda belirtilmiştir.

Kurumsal gelişme (6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16)

Mesleki gelişim (10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25)

Meslektaşlarla İşbirliği (1, 2, 3, 4, 5)

Beycioğlu ve Aslan (2010) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını, Hatay İli merkez ilçesinde (Antakya) ilköğretim okullarında görev yapan 296'sı öğretmen ve 21'i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir.

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, algı boyutunda KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .95 ve Barlett's X^2 değeri 5463.25 ($p < 0.01$) olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin algı düzeyindeki faktör yükleri .453 ile .800 arasında değişmiştir. Ölçekteki maddelerin algı düzeyindeki toplam korelasyon değerleri .47 ile .92 arasında olup, toplam varyans % 57,23 olarak belirlenmiştir. Öğretmen liderlik algılarının iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) alt boyutlarda kurumsal gelişme için .87, mesleki gelişim için .87 ve meslektaşlarla işbirliği için .92 olarak; tüm ölçek için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerden oluşan bir gruba farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından iki uygulama yapılmış ve her iki uygulamada elde edilen puanlar arasındaki Pearson korelasyon katsayısı algı boyutu için ($r = .87$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar öğretmen liderliği ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 5). Öğretmen Liderliği Ölçeği EK 2'de sunulmuştur.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği (ÖÖBÖ)

Örgütsel öğrenmeyi belirlemek amacıyla Marsick ve Watkins (1997) tarafından geliştirilen ÖÖBÖ'nin, Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçe'ye ve eğitim kurumlarına uyarlanmıştır. 21 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde Hiçbir zaman (0), Nadiren (1), Bazen (2), Genellikle (3) ve Her zaman (4) değerleri aralığında hazırlanan ölçeğin orijinali bireysel öğrenme, takım halinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ÖÖBÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Çankırı İli merkez ve ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 325 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

ÖÖBÖ'nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için veri yapısının uygunluğu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer Olkin

(KMO) değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değeri X^2 değeri 5496.021 ($p < .01$) anlamlı bulunduğundan verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçek maddelerinin iki faktör altında toplandığı, birinci faktör 13 madde, ikinci faktör ise 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için .64 ile .76 arasında, ikinci faktör için ise .47 ile .78 arasında değişmiştir. Öz değeri 1'in üzerinde olan toplam iki faktör olmasına karşın ilk iki faktör arasındaki öz değer farkının çok yüksek oluşu, iki faktörle diğer faktörlerin varyansa olan katkılarının düşük ve birbirine yakın olması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Tek faktörün açıklamış olduğu varyans % 59.51 ve öz değer 12,50 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısının ($\alpha = .97$) olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .68 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin kullanım izni, araştırmacı tarafından ölçeği geliştiren yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 6). Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği EK 3'de sunulmuştur.

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği (EÖİAÖ)

İlgili literatür incelendiğinde inisiyatif alma davranışının Türkiye bağlamında yeterince araştırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalardan ilki Robitschek (1998'den aktaran Gündüz vd., 2015) tarafından geliştirilmiş ve Akın ve Anlı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Bireysel Gelişim İnisiyatifi Ölçeği'dir. Bu ölçeğin Türk kültürü ile özdeşleşmemesi ve sadece dokuz maddeden oluşmuş olması bu ölçeğin kişisel inisiyatif alma davranışını ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Doğrudan okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeylerinin araştırıldığı bir diğer araştırma ise Gündüz ve Hamedoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen ölçektir. Akın (2012a) ise doktora tezi çalışması kapsamında geliştirdiği Kişisel İnisiyatif Alma Ölçeği bireyin inisiyatif alma davranışını kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık olmak üzere üç alt boyutta ölçmüştür. Bu ölçekte öz-yatırım davranışlarının göz ardı edildiği görülmektedir.

Eğitim örgütlerinde bireyin inisiyatif alma davranışlarını tüm alt boyutları ile ölçebilecek ve değerlendirilebilecek Gündüz vd. (2015) tarafından geliştirilen Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipinde Hiçbir zaman (1), Nadiren

(2), Bazen (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) değerleri aralığında hazırlanmıştır. Ölçek öz-yatırım, başlatıcılık, basiret gösterme ve engelleri aşma olmak üzere dört boyut ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Öz-yatırım boyutunda 8, başlatıcılık boyutunda 8, basiret gösterme boyutunda 10 ve engelleri aşma boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Boyutlarla ilişkili madde numaraları aşağıda belirtilmiştir.

Öz-yatırım (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)

Başlatıcılık (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

Basiret gösterme (17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)

Engelleri aşma (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35)

Gündüz vd., (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, İstanbul'da çeşitli devlet okullarında görev yapan müfettiş, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen olmak üzere toplam 370 kişiden oluşan örneklemde veri toplanmıştır.

Ölçek maddelerinin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) tercih edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonları ve faktör analizinin uygunluğunu ölçmek için hesaplanan KMO (Kaiser Meyer Olkin) katsayısı .90 ve Barlett's ($p < 0.01$) test değerleri ile toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnisiyatif alma ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .858 olarak bulunmuştur. İnisiyatif almanın alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları öz-yatırım için .563, başlatıcılık için .780, basiret gösterme için .843 ve engelleri aşma için .657 olarak hesaplanmıştır. İnisiyatif alma ölçeğinin kararlılık katsayıları öz-yatırım, başlatıcılık, basiret gösterme ve engelleri aşma alt boyutlarında test-tekrar-test sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplam korelasyon katsayısı .730 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri öz-yatırım için .438, başlatıcılık için .702, basiret gösterme için .617 ve engelleri aşma için .648 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki alt boyutlar arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla Pearson çarpımı momentler analizi yapılmış, alt boyutlar arasındaki korelasyonlar .389 ile .802 arasında değişmiştir.

Yapılan geçerlik analizleri ölçeğin geçerli olduğunu, ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin güvenirlik katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ve test-tekrar-test analizi ile ölçeğin kararlılık düzeyinin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin kullanım izni, ölçeği geliştiren yazardan e-posta aracılığıyla alınmıştır (EK 7). Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği EK 4'te sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ankette yer alan Öğretmen Liderliği Ölçeği, Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği, Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinden oluşan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretmen Liderliği Ölçeğine ilişkin veriler incelendiğinde, okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderlik davranışı sergilemesi ve bu davranışın öğretmenlerden beklenilmesi nedeniyle ölçeğin gerekli uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin ülkemizde eğitim alanında birçok araştırmada kullanılmış olması ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Beycioğlu ve Aslan (2010) ölçeğin uygulaması Hatay İli merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında yapılmış olması, günümüzde ise ilköğretim okullarının ilkököl ve ortaoköl olarak ayrılması nedeniyle farklı bir örneklem yapısını ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla Öğretmen Liderliği Ölçeği araştırma evreninde görev yapmakta olan 265 öğretmene ön uygulama ile geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öğretmen Liderliği Ölçeği için yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .942 ve Bartlett küresellik testi X^2 değeri 7711.413 ($p < 0.01$) anlamlı çıkmıştır. Bu sonuçlara göre veriler faktör analize uygundur.

Ön uygulama ile elde edilen verilerden Öğretmen Liderliği Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan toplam varyans ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görölmüştür. Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki Gelişim alt boyutunda yer alan 2 madde (A17 ve A20) iki faktöre birden yük vermesinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Böylece Öğretmen Liderliği Ölçeği başlangıçta 25 olan madde sayısı 2 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 23'e düşürölmüştür. Ölçeğin on maddeden (A15, A8, A14, A6, A11, A7, A9, A5, A16, A13) oluşan birinci boyutu "Kurumsal Gelişme" olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değeri 8.94 ve açıklanan varyansı 38.86' dır. "Mesleki

Gelişim” olarak adlandırılan ikinci boyut dokuz maddeden (A24, A21, A19, A22, A18, A23, A25, A12, A10) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.77 ve açıklanan varyansı 7.68’ dir. Ölçeğin üçüncü boyutu dört maddeden (A2, A3, A4, A1) oluşmakta olup “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Meslektaşlarla İşbirliği alt boyutuna ait öz değer 0.94 ve açıklanan varyansı 4.09’dur. Üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 50,63 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Alfa (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Kurumsal Gelişme	A15	.69	8.94	38.86	.90	.71
	A8	.67				.65
	A14	.66				.70
	A6	.65				.63
	A7	.64				.65
	A11	.64				.67
	A5	.61				.67
	A9	.61				.66
	A16	.54				.58
	A13	.46				.52
Mesleki Gelişim	A24	.74	1.77	7.68	.89	.71
	A21	.72				.70
	A19	.69				.64
	A22	.62				.66
	A18	.59				.68
	A23	.59				.57
	A25	.57				.65
	A12	.54				.59
	A10	.52				.57
Meslektaşlarla İşbirliği	A2	.74	0.94	4.09	.83	.77
	A3	.73				.74
	A4	.56				.58
	A1	.55				.59

Öğretmen Liderliği Ölçeğinin güvenirlik analizi için alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 8’ de görüldüğü gibi güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin Kurumsal Gelişme boyutunda yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları .52 ile .71 arasında değişmiş, güvenirlik katsayısının (α) ise .90 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin Mesleki Gelişim boyutunda yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları .57 ile .71 arasında değişmiş olup, güvenirlik katsayısının (α) ise .89

olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları .58 ile .77 arasında değişmiştir. Meslektaşlarla İşbirliği alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısının (α) ise .83 olduğu görülmüştür. Tüm ölçeğe ilişkin güvenirlik katsayısı (α) ise .93'tür. Bu değerler Öğretmen Liderliği Ölçeğinin güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Karabağ Köse (2013) tarafından Türkçe'ye ve eğitim kurumlarına uyarlanan ÖÖBÖ'nin Çankırı İli merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında yapılmış olması, günümüzde ilköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması nedeniyle farklı bir örneklem yapısı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ÖÖBÖ'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiş olup, araştırma evreninde görev yapmakta olan 265 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. ÖÖBÖ için yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .963 ve Bartlett küresellik testi X^2 değeri 11222,419 ($p < 0.01$) anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Ön uygulamadan elde edilen verilerden ÖÖBÖ'nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan toplam varyans ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan 21 maddenin tamamı değerlendirilmeye alınmıştır. ÖÖBÖ'nin öz değeri 12.15 ve açıkladığı toplam varyans 57.88 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Alfa (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları	B19	.84	12.15	57.88	.96	.82
	B16	.83				.81
	B20	.82				.80
	B13	.81				.79
	B18	.80				.77
	B21	.80				.78
	B8	.79				.76
	B12	.78				.75
	B3	.77				.74
	B9	.77				.74
	B11	.76				.73
	B2	.75				.73
	B14	.75				.72
	B4	.74				.71
	B6	.73				.70
	B10	.73				.70
	B15	.73				.70
	B17	.73				.70
	B5	.72				.69
	B7	.70				.66
	B1	.59				.56

ÖÖBÖ'nin güvenilirlik analizi için alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 9'da görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları .56 ile .82 arasında değişmiş olup, ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) ise .96 olarak bulunmuştur. Bu değerler ÖÖBÖ'nin güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Gündüz vd. (2015) tarafından geliştirilen Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin İstanbul'da farklı devlet okullarında yapılması ayrıca müfettiş, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşan farklı bir örneklem yapısı olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik

çalışması yeniden yapılmıştır. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin araştırma evreninde görev yapmakta olan 265 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .956 ve Bartlett küresellik testi X^2 değeri 10147,223 ($p < 0.01$) anlamlı çıkmıştır. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Boyut	Madde No	Faktör Yüğü	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha (α)	Madde Toplam Korelasyon Katsayıları
Öğretmenlerin İnisiyatif Alma Düzeyleri	C28	.75	12.16	43.44	.95	.71
	C14	.73				.70
	C24	.73				.71
	C25	.73				.70
	C29	.73				.69
	C18	.72				.69
	C12	.71				.68
	C21	.71				.68
	C22	.71				.68
	C13	.70				.67
	C19	.70				.67
	C20	.70				.67
	C33	.69				.65
	C10	.68				.65
	C11	.68				.64
	C32	.66				.62
	C9	.65				.62
	C30	.65				.61
	C17	.64				.60
	C23	.64				.59
	C16	.63				.60
	C26	.63				.59
	C15	.61				.57
	C2	.59				.56
	C27	.56				.53
	C4	.52				.50
	C1	.51				.48
	C3	.37				.34

Ön uygulamadan elde edilen verilerden Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis)

yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (dik döndürme) işlemleri uygulanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan toplam varyans ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat ikinci boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .30'un altında çıkması, yeni bir faktör olarak değerlendirilmemiş ve ölçeğin tek faktörlü kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte başlangıçta 35 olan madde sayısının 7 tanesinin (C5, C6, C7, C8, C31, C34, C35) faktör yükünün .30'un altında olması nedeniyle ölçekten çıkarılarak, madde sayısı 28'e düşürülmüştür. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin öz değeri 12.16 ve açıklanan varyans 43.44 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü yapı için açıklanan varyansın % 30'un üstünde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 135).

Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin güvenirlik analizi için alfa katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 10'da görüldüğü gibi güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin toplam korelasyon katsayıları .34 ile .71 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (α) ise .95 olarak belirlenmiştir. Bu değerler Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeğinin güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama araçları çoğaltılıp uygulanmadan önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 8). Daha sonra örneklem listesi doğrultusunda seçilen 24 resmi ve 8 özel olmak üzere toplam 32 ilkokula tek tek gidilerek öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 750 öğretmene anket uygulanmıştır. Bir anketin uygulanması ortalama 3 dakika sürmüştür. Bu anketlerden 694 tanesi geri dönmüş, 648 tanesi değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Anketlerin toplanması ile birlikte veriler istatistik programına girilmeye hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları; öğrenen

örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla ($\bar{X}$) ve standart sapma değerleri (S) istatistiksel olarak SPSS 20.0 programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderlik algıları üç boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar kurumsal gelişme (1), mesleki gelişim (2) ve meslektaşlarla işbirliği (3) alt boyutlarıdır. Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarına yönelik değişkenler ise tek boyutlu olarak ele alınmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasında t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlerde, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Cinsiyet gibi iki alt kategorili (kadın-erkek) değişkenlerin karşılaştırılmasında t-Testi, branş gibi üç veya daha fazla alt kategorili (okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) değişkenlerin karşılaştırılmasında ise ANOVA analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının öğretmen liderliğinin alt boyutları ile ilişkisinin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin üç alt boyutu olan kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının her birini ayrı ayrı yordayıp yordamadığını belirlemek için üç ayrı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini belirlemeye yönelik analiz sonuçları yer almaktadır. Öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ve değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları verilmiştir. Daha sonra demografik değişkenlerle (okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu) ilgili analiz sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bunu öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğini yordama düzeyini test etmek için yapılan regresyon analizi sonuçları izlemiştir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırma modelinde yer alan öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği değişkenlerine ilişkin betimsel bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Değişkenler		N	$\bar{X}$	S	En Düşük	En Yüksek
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	648	3.54	.76	1.20	5.00
	Mesleki Gelişim	648	4.41	.52	1.89	5.00
	Meslektaşlarla İşbirliği	648	4.14	.72	1.00	5.00
Öğrenen Örgüt		648	2.88	.72	0.00	4.00
İnisiyatif Alma		648	4.10	.54	1.18	5.00

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ($\bar{x}=4.41$) ve meslektaşlarla işbirliği ($\bar{x}=4.14$) alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde, kurumsal gelişme alt boyutunda ise ($\bar{x}=3.54$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerden olan öğrenen örgüt algılarının ($\bar{x}=2.88$) orta düzeyde, inisiyatif alma davranışlarının ($\bar{x}=4.10$) ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerine göre ise en homejen dağılımın öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ($S=.52$), en heterojen dağılımın ise öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin ($S=.76$) algılarında gerçekleştiği görülmektedir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Araştırma modelinde yer alan öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler		1	2	3	4	5
Öğretmen Liderliği	1. Kurumsal Gelişme	1	.59**	.63**	.47**	.64**
	2. Mesleki Gelişim		1	.59**	.44**	.62**
	3. Meslektaşlarla İşbirliği			1	.38**	.47**
4. Öğrenen Örgüt					1	.43**
5. İnisiyatif Alma						1

** $p < .01$; $n = 648$

Analizlerde korelasyon katsayısının 0.30’dan küçük olması düşük; 0.30 ile 0.70 arasında olması orta; 0.70’dan büyük olması yüksek düzeyde ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 226). Tablo 12 incelendiğinde, araştırmanın kavramsal modelinde yer alan tüm değişkenlerin birbirleriyle pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu; mesleki gelişim ($r=.59$, $p<.01$), meslektaşlara işbirliği ($r=.63$, $p<.01$), öğrenen örgüt ($r=.47$, $p<.01$) ve inisiyatif alma ($r=.64$, $p<.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan değişkenler

arasında en yüksek ilişkinin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu ile öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları arasında olduğu görülmektedir. Bu ilişki katsayısının öğretmen liderliğinin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkilerinden bile daha yüksektir. Benzer şekilde öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu; meslektaşlarla işbirliği ($r=.59, p<.01$), öğrenen örgüt ($r=.44, p<.01$) ve inisiyatif alma ($r=.62, p<.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu; öğrenen örgüt ($r=.38, p<.01$) ve inisiyatif alma ($r=.47, p<.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlam ilişkisi bulunmuştur. Öğretmen liderliğinin alt boyutlarının birbiriyle olan ilişkisi yorumlandığında, en yüksek ilişkinin kurumsal gelişme ile meslektaşlarla işbirliği alt boyutları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ile mesleki gelişim alt boyutu ve mesleki gelişim ile meslektaşlarla işbirliği alt boyutları arasındaki ilişkilerin ise aynı düzeyde anlamlı ilişkili olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt ile inisiyatif alma değişkenleri arasında ($r=.43, p<.01$) pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Değişkenler arasındaki en düşük korelasyon ise öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ile öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları arasındadır. Öğretmenlerin liderlik algılarını, öğrenen örgüte göre inisiyatif alma davranışlarının daha çok etkilediği söylenebilir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır.

Tablo 13

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Değişkenler	Okul türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretmen Liderliği Algıları	Kurumsal Gelişme	Resmi	461	3.43	.76	5.86	.00
		Özel	187	3.81	.69		
	Mesleki Gelişim	Resmi	461	4.33	.53	6.46	.00
		Özel	187	4.59	.44		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Resmi	461	4.05	.73	5.46	.00
		Özel	187	4.38	.62		
Öğrenen Örgüt	Resmi	461	2.78	.71	5.74	.00	
	Özel	187	3.13	.69			
İnisiyatif Alma	Resmi	461	3.99	.53	9.89	.00	
	Özel	187	4.39	.44			

Öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13’de görüldüğü gibi resmi ve özel ilkokullardaki öğretmenlerin değişkenlere ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu araştırmada öğretmen liderliği üç boyutlu olarak ele alınmış olup, devamında her bir alt boyut için karşılaştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmen liderliğinin birinci boyutu olan kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(646)}=5.86, p<0.05$]. Bu bulgu, resmi ve özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Betimsel veriler incelendiğinde, özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=3.81$) resmi ilkokullardaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=3.43$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin ikinci boyutu olan mesleki gelişim alt boyutunun okul türüne ilişkin öğretmen algıları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [$t_{(410)}=6.46, p<0.05$]. Bu bulgu, resmi ve özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algılarının okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Betimsel veriler incelendiğinde, özel ilkokullardaki ($\bar{x}=4.59$) öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının resmi ilkokullardan ($\bar{x}=4.33$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin üçüncü boyutu olan meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir [$t_{(646)}=5.46, p<0.05$]. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları okul türüne göre değişmektedir. Betimsel veriler incelendiğinde, özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=4.38$) resmi ilkokullardaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=4.05$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin her bir alt boyutuna ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, özel ilkokullardaki öğretmenlerin algılarının resmi ilkokullardaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Okul türü öğretmenlerin liderlik algılarında farklılık ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(646)}=5.74, p<0.05$]. Diğer bir ifadeyle, okul türü öğretmenlerin

öğrenen örgüt algılarını farklılaştıran bir değişkendir. Betimsel veriler incelendiğinde, özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ($\bar{X}=3.13$), resmi ilkokullardaki öğretmenlerden ($\bar{X}=2.78$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının özel ilkokullarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları, okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(417)}=9.89, p<0.05$]. Başka bir ifadeyle, resmi ve özel ilkokullardaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları farklılık göstermiştir. Betimsel veriler incelendiğinde, özel ilkokullardaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları ($\bar{X}=4.39$) resmi ilkokullardaki öğretmenlerden ($\bar{X}=3.99$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler, özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Öğretmen Liderliği Algıları	Kurumsal Gelişme	Kadın	508	3.54	.75	.02	.99
		Erkek	140	3.54	.78		
	Mesleki Gelişim	Kadın	508	4.44	.50	2.86	.00
		Erkek	140	4.30	.56		
	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	508	4.18	.70	2.20	.03
		Erkek	140	4.03	.77		
Öğrenen Örgüt	Kadın	508	2.88	.72	.03	.97	
	Erkek	140	2.88	.74			
İnisiyatif Alma	Kadın	508	4.12	.52	1.97	.05	
	Erkek	140	4.02	.59			

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(646)}=.02, p>0.05$]. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyetlerine bağlı olarak değişmemektedir. Kadın öğretmenlerin algıları ($\bar{x}=3.54$) ile erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3.54$) birbirine eşit olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları aynıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim [$t_{(646)}=2.86, p<0.05$] ve meslektaşlarla işbirliği [$t_{(646)}=2.20, p<0.05$] alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları cinsiyetlerine bağlı olarak değişmektedir. Betimsel veriler incelendiğinde, mesleki gelişim alt boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=4.44$) erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=4.30$) ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=4.18$) erkek öğretmenlerin algılarından ($\bar{x}=4.03$) daha yüksek olmakla birlikte her iki değişkende de aralarındaki fark anlamlıdır. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında kadın öğretmenlerinin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu şekline yorumlanabilir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algılarında cinsiyet anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koyarken; mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında ise anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır [$t_{(646)}=.03, p>0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin betimsel veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=2.88$) birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının aynı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları cinsiyete bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı anlamına gelmektedir [$t_{(646)}=1.97, p=0.05$]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları cinsiyete bağlı olarak değişmektedir. Tablodaki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları

($\bar{X}=4.12$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=4.02$) daha yüksektir. Bu da, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla inisiyatif alma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Branş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1. Sınıf Öğretmeni	434	3.50	.78	3.26	.04	1-3
		2. Branş Öğretmeni	159	3.58	.70			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	55	3.76	.68			
	Mesleki Gelişim	1. Sınıf Öğretmeni	434	4.36	.54	9.21	.00	1-3
		2. Branş Öğretmeni	159	4.46	.46			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	55	4.65	.37			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1. Sınıf Öğretmeni	434	4.10	.74	8.52	.00	1-3 2-3
		2. Branş Öğretmeni	159	4.15	.67			
		3. Okul Öncesi Öğretmeni	55	4.51	.49			
Öğrenen Örgüt	1. Sınıf Öğretmeni	434	2.80	.74	7.65	.00	1-2 1-3	
	2. Branş Öğretmeni	159	2.99	.71				
	3. Okul Öncesi Öğretmeni	55	3.13	.53				
İnisiyatif Alma	1. Sınıf Öğretmeni	434	4.05	.55	7.00	.00	1-2 1-3	
	2. Branş Öğretmeni	159	4.17	.51				
	3. Okul Öncesi Öğretmeni	55	4.30	.46				

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme [$F_{(2-645)}=3.26$, $p < 0.05$] ve mesleki gelişim [$F_{(2-645)}=9.21$, $p < 0.05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları branş değişkenine göre

anlamli düzeyde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenlerin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algıları branşlarına göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kurumsal gelişme alt boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin algıları ($\bar{x}=3.76$) sınıf öğretmenlerinin algılarından ($\bar{x}=3.50$); mesleki gelişim alt boyutunda ise benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin algıları ($\bar{x}=4.65$) sınıf öğretmenlerinin algılarından ($\bar{x}=4.36$) anlamlı olarak daha yüksektir. Branş öğretmenlerinin algıları her iki boyutta da anlamlı olmamakla birlikte sınıf öğretmenlerinden yüksek ancak okul öncesi öğretmenlerinden daha düşüktür. Bu veriler ışığında kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin algıları sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır [$F_{(2-645)}=8.52, p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği algıları branşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin algıları ($\bar{x}=4.51$), sınıf öğretmenleri ($\bar{x}=4.10$) ve branş öğretmenlerinin ($\bar{x}=4.15$) algılarından daha olumlu ve anlamlıdır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-645)}=7.65, p < 0.05$]. Bu farklılık öğretmenlerin branşlarına göre öğrenen örgüt algılarında anlamlı bir değişim ortaya çıkarmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları ($\bar{x}=2.80$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=2.99$) ve okul öncesi öğretmenlerinden ($\bar{x}=3.13$) daha düşüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları ise, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(2-645)}=7.00, p < 0.05$]. Diğer bir ifadeyle,

öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları branşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri, branş ve okul öncesi öğretmenlerinin algıları ile anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma davranışları ($\bar{x}=4.05$), branş öğretmenleri ($\bar{x}=4.17$) ve okul öncesi öğretmenlerinden ($\bar{x}=4.30$) daha düşüktür.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliğinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 16

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Kıdem Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1. 1-5 yıl	153	3.62	.71	1.97	.10	-
		2. 6-10 yıl	109	3.57	.74			
		3. 11-15 yıl	105	3.46	.70			
		4. 16-20 yıl	137	3.42	.85			
		5. 21 yıl ve üzeri	144	3.61	.76			
	Mesleki Gelişim	1. 1-5 yıl	153	4.49	.49	1.59	.17	-
		2. 6-10 yıl	109	4.39	.51			
		3. 11-15 yıl	105	4.39	.54			
		4. 16-20 yıl	137	4.35	.53			
		5. 21 yıl ve üzeri	144	4.40	.53			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1. 1-5 yıl	153	4.24	.69	1.52	.19	-
		2. 6-10 yıl	109	4.14	.65			
		3. 11-15 yıl	105	4.07	.72			
		4. 16-20 yıl	137	4.07	.79			
		5. 21 yıl ve üzeri	144	4.18	.72			
Öğrenen Örgüt	1. 1-5 yıl	153	3.09	.69	5.23	.00	1-2 1-4 1-5	
	2. 6-10 yıl	109	2.83	.62				
	3. 11-15 yıl	105	2.90	.62				
	4. 16-20 yıl	137	2.73	.82				
	5. 21 yıl ve üzeri	144	2.82	.74				
İnisiyatif Alma	1. 1-5 yıl	153	4.24	.47	3.55	.01	1-2 1-4 1-5	
	2. 6-10 yıl	109	4.06	.55				
	3. 11-15 yıl	105	4.10	.52				
	4. 16-20 yıl	137	4.03	.57				
	5. 21 yıl ve üzeri	144	4.07	.56				

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının kıdem düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir [$F_{(4-643)}=1.97, p >0.05$]. Öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algılarında kıdem düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla ilişkili betimsel veriler incelendiğinde, aralarındaki farklılık anlamlı düzeyde olmamakla birlikte 1-5 yıl kıdem grubu ($\bar{x}=3.62$) ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki ($\bar{x}=3.61$) öğretmenlerin algıları diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=3.42$) ise en az olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları kıdemlerine göre değişmemiştir [$F_{(4-643)}=1.59, p >0.05$]. Bu bulgu, mesleki gelişim alt boyutunun kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ve kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır. Betimsel veriler incelendiğinde, anlamlı farklılık olmamasına rağmen öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.49$) algılarının en yüksek düzeyde olduğu, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.39$) algılarının birbirine eşit olduğu, 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.35$) algılarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [$F_{(4-643)}=1.52, p >0.05$]. Öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları kıdemlerine göre değişmemiştir. Betimsel veriler incelendiğinde değerler anlamlı olmamakla birlikte, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.24$) algılarının diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.07$) algıları ise hem birbiriyle aynı düzeyde hem de diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin algılarından daha düşüktür.

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-643)}=5.23, p <0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları kıdemlerine göre anlamlı bir değişim ortaya koymaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla

yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.09$) öğrenen örgüt algıları; 6-10 yıl kıdem grubundaki ($\bar{x}=2.83$), 16-20 yıl kıdem grubundaki ($\bar{x}=2.73$), 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki ($\bar{x}=2.82$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ise, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(4-643)}=3.55, p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=4.24$) inisiyatif alma davranışları, 6-10 yıl ($\bar{x}=4.06$), 16-20 yıl ($\bar{x}=4.03$), 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4.07$) kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür.

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları kıdemlerine göre incelendiğinde, kıdemi az olan öğretmenlerin algılarının kıdemi fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1. 25 yaş ve altı	63	3.53	.73	8.53	.00	2-4 3-5 4-5
		2. 26-32 yaş	159	3.67	.68			
		3. 33-39 yaş	155	3.49	.70			
		4. 40-46 yaş	151	3.28	.87			
		5. 47 yaş ve üzeri	120	3.76	.68			
	Mesleki Gelişim	1. 25 yaş ve altı	63	4.50	.49	2.29	.06	-
		2. 26-32 yaş	159	4.42	.51			
		3. 33-39 yaş	155	4.23	.49			
		4. 40-46 yaş	151	4.30	.58			
		5. 47 yaş ve üzeri	120	4.44	.49			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1. 25 yaş ve altı	63	4.23	.67	4.70	.00	2-4 4-5
		2. 26-32 yaş	159	4.20	.67			
		3. 33-39 yaş	155	4.12	.69			
		4. 40-46 yaş	151	3.96	.83			
		5. 47 yaş ve üzeri	120	4.31	.63			
Öğrenen Örgüt	1. 25 yaş ve altı	63	3.02	.68	3.05	.02	1-4 2-4	
	2. 26-32 yaş	159	2.94	.69				
	3. 33-39 yaş	155	2.87	.70				
	4. 40-46 yaş	151	2.72	.81				
	5. 47 yaş ve üzeri	120	2.94	.67				
İnisiyatif Alma	1. 25 yaş ve altı	63	4.18	.49	4.42	.00	1-4 2-4 4-5	
	2. 26-32 yaş	159	4.18	.50				
	3. 33-39 yaş	155	4.11	.51				
	4. 40-46 yaş	151	3.95	.62				
	5. 47 yaş ve üzeri	120	4.14	.50				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [$F_{(4-643)}=8.53$, $p < 0.05$]. Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları ile 40- 46 yaş grubundaki öğretmenler ve 33-39 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları ($\bar{X}=3.76$), 33-39 yaş grubu ($\bar{X}=3.49$) ve 40-46 yaş grubu ($\bar{X}=3.28$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı zamanda 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları, 26-32 yaş grubu ve 47 yaş üstü öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları ($\bar{x}=3.28$), 26-32 yaş grubu ($\bar{x}=3.67$) ve 47 yaş üstü ($\bar{x}=3.76$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha düşük, 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise diğer yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(4-.643)}=2.29, p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı farklılık olmamakla birlikte 25 yaş ve altı öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının ($\bar{x}=4.50$) en yüksek, 33-39 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarının ($\bar{x}=4.23$) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$F_{(4-.643)}=4.70, p < 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliğine ilişkin algıları, 26-32 yaş grubundaki öğretmenler ve 47 yaş üstü öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=3.96$), 26-32 yaş grubu ($\bar{x}=4.20$) ve 47 yaş üstü ($\bar{x}=4.31$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının en yüksek olduğu yaş grubu 47 yaş ve üzeri iken, 40-46 yaş grubunda ise en düşüktür.

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$F_{(4-.643)}=3.05, p < 0.05$]. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin algıları, 25 yaş altı öğretmenler ve 26-32 yaş grubundaki öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ($\bar{x}=2.72$), 25 yaş altı ($\bar{x}=3.02$) ve 26-32 yaş grubundaki ($\bar{x}=2.94$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. 25 yaş ve altı öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları en yüksekken, 40-46 yaş grubunda ise en düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(4-.643)}=4.42, p < 0.05$]. Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları yaşlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları; 25 yaş altı, 26-32 yaş grubu, 47 yaş ve üzeri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin ($\bar{x}=3.95$) inisiyatif alma davranışları; 25 yaş ve altı ($\bar{x}=4.18$), 26-32 yaş grubu ($\bar{x}=4.18$) ve 47 yaş üzerindeki ($\bar{x}=4.14$) öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. 25 yaş altı ve 26-32 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları birbirine eşit olup diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 18

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1. Ön lisans	46	3.82	.74	3.42	.03	1-2
		2. Lisans (Fakülte)	540	3.52	.76			
		3. Lisansüstü	62	3.52	.71			
	Mesleki Gelişim	1. Ön lisans	46	4.59	.42	3.23	.04	1-2
		2. Lisans (Fakülte)	540	4.40	.53			
		3. Lisansüstü	62	4.35	.47			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1. Ön lisans	46	4.32	.72	1.42	.24	-
		2. Lisans (Fakülte)	540	4.13	.73			
		3. Lisansüstü	62	4.15	.61			
Öğrenen Örgüt	1. Ön lisans	46	2.98	.78	2.63	.07	-	
	2. Lisans (Fakülte)	540	2.89	.71				
	3. Lisansüstü	62	2.69	.76				
İnisiyatif Alma	1. Ön lisans	46	4.21	.55	1.07	.35	-	
	2. Lisans (Fakülte)	540	4.09	.54				
	3. Lisansüstü	62	4.10	.50				

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının ön lisans/lisans/lisansüstü düzeyde öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme [$F_{(2-.645)}=3.42, p < 0.05$] ve mesleki gelişim [$F_{(2-.645)}=3.23, p < 0.05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumlarına göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında 2-3 yıllık ön lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenler ile lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans düzeyinde öğrenimine sahip öğretmenlerin kurumsal gelişme ($\bar{x}=3.82$) ve mesleki gelişim ($\bar{x}=4.59$) algıları diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenlerden daha yüksektir. Lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmenlerin kurumsal gelişme ($\bar{x}=3.52$) ve mesleki gelişim ($\bar{x}=4.35$) algıları ise diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenlerden daha düşüktür.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır [$F_{(2-.645)}=1.42, p > 0.05$]. Öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları öğrenim durumlarına göre değişmemiştir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte 2-3 yıllık ön lisans ($\bar{x}=4.32$) düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları, lisans ($\bar{x}=4.13$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4.15$) öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları ise diğer öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerden daha düşük düzeydedir.

Bu sonuçlar öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken iken; meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda ise anlamlı farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmamıştır.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir [$F_{(2-.645)}=2.63, p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle,

öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları öğrenim durumuna göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler anlamlı olmamakla birlikte 2-3 yıllık ön lisans ($\bar{x}=2.98$) düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının diğer öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, lisansüstü ($\bar{x}=2.69$) öğrenime sahip öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ise diğer öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerden daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmemiştir [$F_{(2-.645)}=1.07$, $p > 0.05$]. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, 2-3 yıllık ön lisans ($\bar{x}=4.21$) düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları diğer öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olup, lisans ($\bar{x}=4.09$) düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları ise diğer öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerden daha düşüktür.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını ve inisiyatif alma davranışlarını belirlemede öğrenim durumu anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmamıştır.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının mezun olduğu yükseköğretim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Tukey)	
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1. Eğitim Ens. ve Eğitim Y.O.	56	3.74	.69	2.05	.11	-
		2. Eğitim Fakültesi	429	3.54	.75			
		3. Fen Ed. Fak.	89	3.43	.78			
		4. Diğer Fakülteler	74	3.53	.81			
	Mesleki Gelişim	1. Eğitim Ens. ve Eğitim Y.O.	56	4.42	.50	.67	.57	-
		2. Eğitim Fakültesi	429	4.39	.53			
		3. Fen Ed. Fak.	89	4.44	.47			
		4. Diğer Fakülteler	74	4.47	.54			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1. Eğitim Ens. ve Eğitim Y.O.	56	4.18	.73	.23	.88	-
		2. Eğitim Fakültesi	429	4.13	.72			
		3. Fen Ed. Fak.	89	4.17	.75			
		4. Diğer Fakülteler	74	4.18	.65			
Öğrenen Örgüt	1. Eğitim Ens. ve Eğitim Y.O.	56	2.96	.64	.82	.49	-	
	2. Eğitim Fakültesi	429	2.87	.69				
	3. Fen Ed. Fak.	89	2.80	.86				
	4. Diğer Fakülteler	74	2.95	.77				
İnisiyatif Alma	1. Eğitim Ens. ve Eğitim Y.O.	56	4.15	.50	.40	.76	-	
	2. Eğitim Fakültesi	429	4.11	.54				
	3. Fen Ed. Fak.	89	4.09	.52				
	4. Diğer Fakülteler	74	4.05	.58				

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(3-.644)}=2.05$, $p > 0.05$]. Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu'ndan mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.74$) kurumsal gelişme algıları, diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan (Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülteler) öğretmenlerin algılarından daha yüksek; Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.43$) algıları ise diğer yükseköğretim kurumlarından mezun

olan (Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve Diğer Fakülteler) öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin mesleki gelişme alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır [$F_{(3-.644)}=.67, p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin algıları mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre değişmemiştir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte Diğer Fakültelerden ($\bar{x}=4.47$) mezun olan öğretmenlerin algıları, diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan (Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi) öğretmenlerin algılarından daha yüksek; Eğitim Fakültesi'nden ($\bar{x}=4.39$) mezun olan öğretmenlerin algıları ise diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olan (Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu, Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer Fakülteler) öğretmenlerin algılarından daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır [$F_{(3-.644)}=.23, p > 0.05$]. Başka bir ifadeyle, meslektaşlarla işbirliğine ilişkin öğretmen algıları mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Betimsel veriler incelendiğinde öğretmenlerin mezun olduğu yükseköğretim kurumuna ilişkin algıları Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu ($\bar{x}=4.18$), Diğer Fakülteler ($\bar{x}=4.18$), Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4.17$) ve Eğitim Fakültesi için ($\bar{x}=4.13$) olduğu görülmektedir. Mezun olunan yükseköğretim kurumlarına ilişkin öğretmen algıları homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin algıları mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(3-.644)}=.82, p > 0.05$]. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre değişmemiştir. Betimsel veriler incelendiğinde anlamlı olmamakla birlikte, Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu ($\bar{x}=2.96$) ve Diğer Fakültelerden ($\bar{x}=2.95$) mezun olan öğretmenlerin algılarının, Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=2.87$) ve Fen Edebiyat Fakültesinden ($\bar{x}=2.80$) mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ve anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır [$F_{(3-644)}=.40$, $p > 0.05$]. Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre değişmemiştir. Bununla birlikte betimsel veriler incelendiğinde Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu'ndan mezun olan öğretmenlerin ($\bar{x}=4.15$) algılarının, Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=4.11$), Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4.09$) ve Diğer Fakültelerden ($\bar{x}=4.05$) mezun olan öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordaması

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Constant	-.301	.169	-	-1.780	.076	-	-
Öğrenen Örgüt	.247	.034	.235	7.345	.000	.278	.212
İnisiyatif Alma	.763	.045	.543	16.965	.000	.555	.491
R = .678 R ² = .460 F ₍₂₋₆₄₅₎ = 275.014 p = .000							

* Yordanan Değişken Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutu

Tablo 20'de görüldüğü gibi, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ($R= .68$, $R^2 = .46$, $p < .01$). Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık %46'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden olan öğrenen örgüt

($\beta = .24, p < .01$) ve inisiyatif alma ($\beta = .54, p < .01$) öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre inisiyatif alma değişkeninin yordayıcılık düzeyi öğrenen örgüt değişkeninden daha yüksektir.

Bağımsız (yordayıcı) değişkenler olan öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile bağımlı (yordanan) değişken olan öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenen örgüt ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r=.28$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.21$ olduğu, dolayısıyla önemli bir düşüşün meydana gelmediği görülmektedir. Bu durum öğrenen örgütün, öğretmen liderliği ile ilişkisinin büyük ölçüde öğrenen örgüt kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. İnisiyatif alma ile öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu arasında olumlu ve orta düzeyde ($r=.56$) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=.49$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durum inisiyatif almanın, öğretmen liderliğiyle ilişkisinin büyük oranda inisiyatif alma değişkeni kaynaklı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak kurumsal gelişme alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{KURUMSAL GELİŞME} = -0.301 + 0.247 * \text{ÖĞRENEN ÖRGÜT} + 0,763 * \text{İNİSİYATİF ALMA}$$

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordaması

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Constant	1.860	.119	-	15.564	.000	-	-
Öğrenen Örgüt	.154	.024	.214	6.488	.000	.248	.193
İnisiyatif Alma	.513	.032	.532	16.128	.000	.536	.481
R = .653 R ² = .427 F ₍₂₋₆₄₅₎ = 240.267 p = .000							

* Yordanan değişken Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutu

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ($R = .65$, $R^2 = .43$, $p < .01$). Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri, öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden olan öğrenen örgüt ($\beta = .21$, $p < .01$) ve inisiyatif alma ($\beta = .53$, $p < .01$) öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre inisiyatif alma değişkeninin yordayıcılık düzeyi öğrenen örgüt değişkeninden daha yüksektir.

Bağımsız (yordayıcı) değişkenler olan öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile bağımlı (yordanan) değişken olan öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenen örgüt ile öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r = .25$) bir ilişki vardır. Araştırmada ele alınan diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .19$ olduğu, öğrenen örgütün öğretmen liderliği ile ilişkisinin büyük ölçüde öğrenen örgüt kaynaklı olduğu söylenebilir. İnisiyatif alma ile öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu arasında olumlu ve orta düzeyde ($r = .54$) bir ilişki vardır. Diğer değişken kontrol edildiğinde ise korelasyonun $r = .48$ olduğu görülmektedir. Bu durum inisiyatif almanın, öğretmen liderliğiyle ilişkisinin büyük oranda inisiyatif alma yönelimli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak mesleki gelişim boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{MESLEKİ GELİŞİM} = 1.860 + 0.154 * \text{ÖĞRENEN ÖRGÜT} + 0,513 * \text{İNİSİYATİF ALMA}$$

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordaması

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Alma Değişkenlerinin Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler*	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Constant	1.470	.188	-	7.821	.000	-	-
Öğrenen Örgüt	.216	.037	.217	5.783	.000	.222	.196
İnisiyatif Alma	.500	.050	.376	10.002	.000	.366	.339
R = .508 R ² = .258 F ₍₂₋₆₄₅₎ = 112.249 p = .000							

*Yordanan değişken Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutu

Tablo 22'de görüldüğü gibi, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ($R = .51$, $R^2 = .26$, $p < .01$). Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri, öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden olan öğrenen örgüt ($\beta = .22$, $p < .01$) ve inisiyatif alma ($\beta = .38$, $p < .01$) öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre inisiyatif alma değişkeninin yordayıcılık düzeyi öğrenen örgüt değişkeninden daha yüksektir.

Bağımsız (yordayıcı) değişkenler olan öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile bağımlı (yordanan) değişken olan öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu arasındaki

ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğrenen örgüt ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ($r=.22$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.20$ olduğu, dolayısıyla önemli bir düşüşün meydana gelmediği görülmektedir. Bu durum öğrenen örgütün, öğretmen liderliği ile ilişkisinin büyük ölçüde öğrenen örgüt kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir. İnisiyatif alma ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu arasında olumlu ve orta düzeyde ($r=.37$) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=.34$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu durum inisiyatif almanın, öğretmen liderliğiyle ilişkisinin büyük oranda inisiyatif alma yönelimli olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçlarına dayalı olarak meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda sunulmuştur.

$$\text{MESLEKTAŞLARLA İŞBİRLİĞİ} = 1.470 + 0.216 * \text{ÖĞRENEN ÖRGÜT} + 0,500 * \text{İNİSİYATİF ALMA}$$

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile olan ilişkisi alan yazıyla bağlantılı olarak tartışılmıştır. Bu ilişkinin hangi düzeyde ve yönde etkilediğine ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının öğretmen liderliğiyle olan ilişkisi (okul türü, cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu) demografik değişkenlere göre tartışılmıştır. Son olarak ise, öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarını yordadığı sonuçları tartışılmıştır. Ancak eğitim yönetimi literatüründe öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği değişkenleri ayrı ayrı olarak ele alındığı için karşılaştırılmasının yapılması gerekli görülmüştür.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okullarında yeni öğrenilen bilgilerin tüm çalışanlara ulaşabildiği, yöneticilerin kurumsal değerlerin faaliyetler ile uyumlu olmasını sağladığı, çalışanların birbirlerinin yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olduğu ve teşvik ettiği, okullarının ihtiyaçları karşılanması için çevre ile işbirliği yaptığı ile ilgili görüşlere yüksek düzeyde katıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okullarında yöneticilerin çalışanlara rehberlik ve danışmanlık yaptığı, çalışanların kullandığı malzemeler/kaynaklar üzerinde kontrol yetkisi verildiği, çalışanların birbirlerinin güvenlerini kazanmaya çalıştığı, çalışanların yeni bilgi ve beceriler edinmeleri için zaman verildiği, okullarının beklenen performansı gösterip

göstermediğinin düzenli olarak değerlendirildiğini, yöneticilerin öğrenmek için sürekli fırsatlar aradığını, eğitim için harcanan kaynak ve zamanın ölçüldüğü ile ilgili görüşlere orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler okullarında birbirlerinin görüş ve düşüncelerinin sorulduğu, çalışanların gerektiğinde inisiyatif alarak desteklendiği, çalışanların düşüncelerinin teşvik edildiği, çalışanların birbirlerini açık ve dürüst bir şekilde değerlendirdiği, risk alan çalışanların desteklendiği, sorunların çözümünde karşıt görüşlerin alınmasının teşvik edildiği, ekipler/kurulların; fikir alışverişi, tartışma ve düşünceleri gözden geçirildiği okul yönetimleri tarafından uygulandığı, hedeflerini değiştirmekte özgün oldukları ile ilgili görüşlere düşük düzeyde katılmışlardır.

Aksu (2013), Banoğlu (2009), Güçlü ve Türkoğlu (2003), Günbayı ve Akdeniz (2007), Karadurmuş (2012) ve Kılıç (2009)'ın yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu bulgusu araştırma sonucunu desteklemektedir. Tiltay (2009) ise Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliği taşıyıp taşımadığına yönelik yaptığı araştırmasında öğretim elemanlarının öğrenen örgüt algılarının orta düzeyde olduğu sonucu araştırma ile benzerlik göstermiştir. Aksu (2013), Banoğlu (2009), Coşkun (2008), Çelik (2007), Güçlü ve Türkoğlu (2003), Karadurmuş (2012), Kılıç (2009) ve Türkoğlu (2002) tarafından yapılan araştırmalarda yöneticilerin öğrenen örgüt algılarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarından daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bal (2011) ve Kılıç (2009)'ın yaptığı araştırmalarında ise yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları birbirlerine göre farklılık göstermemiştir. Dolayısıyla yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenler okullarını orta düzeyde öğrenen örgüt olarak algıladıkları şeklinde yorum yapılabilir. Bu değerlendirmeler sonucunda öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda mesleki ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi, düşüncelerini ifade edebileceği uygun bir kurum kültürünün oluşturulması, uzun vadeli bir vizyon anlayışının örgüt içerisinde benimsenmesi, güçlü iletişim kanallarının varlığı ile kurumlar öğrenen örgütlere dönüştürülebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İnisiyatif alma davranışlarının öğrenen örgüt algılarından fazla olmasını öğretmenlerin görev olarak verilen davranışları yaptıklarını ancak örgütsel amaçları gerçekleştirme konusunda isteksiz oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilecek yeteneklere sahip oldukları, mesleğiyle ilgili kariyer planları yaptıkları, iş yaşamıyla ilgili planları tek başına yaptıkları, mesleki anlamdaki becerilerini geliştirmeye çalıştıkları, mesleki yenilikleri takip ettikleri, eğitim kurumuna

yararına olabilecek işleri kendiliğinden yaptıkları, olaylar ve sorunlar karşısında amirlerinin görüşlerine başvurdukları, yapacakları işleri sorguladıkları, bir karar verirken kurumun uzun vadeli hedeflerini gözettiği, yapması gerekenden daha fazlasını yaptıkları, işini yaparken en iyisini yapmaya çalıştıkları, yeni fikirler üretmeye çalıştıkları, yaptığı işle ilgili farklı yöntemler gördüğünde denemek istedikleri, yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunda ya da sorunla karşılaştığında hemen çözümler aradıkları, amacına ulaşmak için kolay kolay vazgeçmeyeceğine ilişkin görüşlere yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yüksek, geleceğe yönelik kariyer planlarının olduğunu ve işiyle ilgili karar alma süreçlerinde proaktif oldukları söylenebilir. İşsiz kalma durumunda kısa sürede yeni bir iş bulabilecekleri, sorumluluk alma, yeni fikirler geliştirmede kendilerini yeterli görme, sorunlar gördüğünde hemen fark edip gereğini yapma, yeni projelere katılmaya istekli olma, gönüllü olarak işleri yapma, işlerin daha iyi olması için risk alma, her konuda yetenekli olduklarını düşünmelerine ilişkin görüşlere ise öğretmenlerin düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Fay ve Frese (1998) bilgisayar programının öğretildiği kurstaki üniversite öğrencilerinin öğrenme davranışlarını incelemişler, kurs süresince yüksek inisiyatif sahibi üniversite öğrencilerinin düşük inisiyatif sahibi üniversite öğrencilere göre daha az soru sordukları, yaptıkları uygulamaları öğreticilere daha az onaylattıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin inisiyatif alırken yapması gerekenden daha fazlasını ortaya koymaları, işini yaparken en iyisini yapmaya çalışmaları Fay ve Frese (1998)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Stroppa ve Speiss (2011) sosyal destek unsurlarının kişisel inisiyatif üzerindeki etkisini geliştirdikleri modelle açıklamışlardır. Yöneticiler tarafından desteklenen çalışanların daha yüksek inisiyatif alma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu eğitim kurumlarında okulun paydaşları tarafından desteklenen öğretmenlerin daha fazla inisiyatif alma eğilimi göstereceği ve kurumun amaç ve hedeflerini gerçekleştirme noktasında katkı sağlayacağı şeklinde benzerlik kurulabilir. Fay ve Sonnentag (2002) stres kaynakları ile inisiyatif alma ilişkisini inceledikleri araştırmalarında stres kaynaklarının inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yaşadığı stres kaynakları öğretmenlerin; yeterliliklerini, becerilerini geliştirmelerine, yolunda gitmeyen bir şeyler olduğunda ya da sorunla karşılaştığında hemen çözümler aramaları, yapacağı işleri sorgulamaları ve eğitim kurumunun yararına olabilecek işleri kendiliğinden yapmalarına neden olabileceği bunun da inisiyatif almayı tetikleyeceği şeklinde bir benzerlik kurularak yorum yapılabilir. Fay ve Frese (2001) yaptığı

araştırmalarında yüksek inisiyatife sahip çalışanlar yüksek iş güvensizliği olan ortamlarda iş bulmak veya değiştirme davranışında bulunmayıp işsiz kalmayı tercih ederek rgt içerisinde çalışmaya devam etmişler, düşük inisiyatife sahip olan çalışanlar ise yüksek iş güvensizliği bulunan iş ortamlarından ayrılmayı tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenler işsiz kalma durumunda kısa sürede yeni bir iş bulabileceklerine, sorumluluk almada, yeni fikirler geliştirmede kendilerini yeterli gördüklerini, sorunlar gördüğünde hemen fark edip gereğini yaptığı, yeni projelere katılmaya istekli oluşları, gönüllü olarak işleri yapmaları, işlerin daha iyi olması için risk alma, her konuda yetenekli olduklarını düşünmelerine ilişkin görüşlere düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri, Fay ve Frese (2001)'in yüksek inisiyatife sahip çalışan davranışlarıyla farklılık, düşük inisiyatife sahip çalışan davranışlarıyla benzerlik göstermiştir. Nayır ve Taşkın (2017) eğitim rgtlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkiyi incelendiği araştırmalarında öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının öz-yatırım, başlatıcılık, basiret gösterme ve engelleri aşma boyutunda olmak üzere tüm boyutlarda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Güner (2011) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlere ğretim sürecinde verilen kılavuz ve/veya ders kitabını kullanırken kısmen de olsa inisiyatif aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretim materyallerinin ğretim sürecine etki derecesini incelediğinde (işlenecek konu başlığı, spesifik içerik, konu sıralanması ve zamanlaması, ders planları, lme ve değerlendirme yöntemleri, merkezi sınavlara yönelik ders işleyişi) ğrenme-öğretme sürecinde öğretmenleri ciddi şekilde yönlendirildiği ancak öğretmenlerin inisiyatif kullanımını sınırladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin derslerinde ne ğreteceklerine ve nasıl ğreteceklerine ilişkin tanınan yönlendirme ve özgürlük derecesine ilişkin inisiyatif almaya orta düzeyde katıldıkları bulgusuna erişmiştir. Akın (2012a) kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlilikleriyle ilişkisini incelediği doktora tez çalışmasında, inisiyatif almanın kendiliğinden başlama alt boyutuna ilişkin görüşlere okul müdürleri tamamen, müdür yardımcıları ve öğretmenler ise büyük lde katıldıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okulda aykırı davranış ve uygulamalar gördüklerinde hemen müdahale etme ile diğer kurumlarda görüp beğendikleri uygulamaları okulunda da gerçekleştirmeye çalıştıklarını ifade eden görüşlere yüksek düzeyde; başka kurumlarda bulunmayan alışılmamış uygulamaları gerçekleştirmede çekingen olduklarını

ifade eden görüşlere ise düşük düzeyde katılmışlardır. İnisiyatif almanın proaktiflik boyutuna ilişkin görüşlere okul müdürleri ve müdür yardımcılarının tamamen, öğretmenlerin ise büyük ölçüde katıldığı görülmüştür. Proaktiflik boyutunda okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin düşüncelerinin gerçeğe dönüştüğünü görmekten büyük heyecan duyma ve sürekli olarak işini daha iyi yapmanın yollarını araştırmaya yüksek düzeyde; okulunda değişim için her zaman itici güç olma, fırsatları etrafındakilerden daha önce fark etme ve okulda meydana gelen sorunları, sorunlu konuları ele almak ve düzeltmek için bir fırsat olarak görme ifadelerine daha düşük düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. İnisiyatif almanın ısrarcılık boyutuna ilişkin görüşlere okul müdürleri ve müdür yardımcısı tamamen, öğretmenler ise büyük ölçüde katıldığı görülmektedir. İsrarcılık boyutunda okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin üstlendiği işi bitirene kadar azimle çalışmaya devam etme, okulla ilgili konularda başladığı işleri yarım bırakmama ve okulla ilgili yaptığı işleri sonuna kadar savunma ifadelerine yüksek düzeyde katılım; uzun ve sıkıcı işlerde sabırla çalışabilme ve yenilikleri okuluna taşıırken gerektiğinde statükoyla mücadele etme ifadelerinin ise düşük düzeyde katılım belirtilen ifadeler kullanmışlardır. Dolayısıyla yapılan çalışmalar sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin inisiyatif alma eğilimi gösterdikleri şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin algılarının yüksek, kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim algıları birbirine benzerken kurumsal gelişme algıları farklılaşmıştır. Öğretmenler mesleki yeterliliklerini geliştirmeye yönelik algılarını ortak değerlendirmişlerdir. Fakat okulların işlevsel yapıları, okul ortamı, yöneticilerin tutum ve davranışları, öğretmenler arasındaki ilişkiler okullara göre farklılık göstermesi öğretmenlerin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği algılarının farklılaşmasına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kurumsal yapının gelişimini yönetimlerden beklemesi, çalıştıkları kurumlarda aidiyet duygusu hissetmemeleri kurumun ilerlemesi önündeki engeller oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenler öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutunda yer alan, okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak, resmi önderlik gerektiren görevleri etkin bir şekilde gerçekleştirmek, okulun stratejik planına ilişkin hedeflerin belirlenmesi sürecine katılmak, okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak, öğretmenlikle ilgili çalışma ve projelere dahil olmak, okulda uygulanacak öğretim programı materyallerinin seçiminde görev almak, öğrencilerin

akademik başarılarını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek, okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak, eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak, mesleki çalışma gruplarında görev almak ile ilgili görüşlere orta düzeyde; mesleki gelişim alt boyutunda öğrencilerine güven vermek, meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak, meslektaşlarıyla öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak, öğrencilerine güvenmek, eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirme konusunda istekli olmak, okulla ilgili sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemek, katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerinde örnek olmak, okulun hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik yapıcı tutumlar sergilemek ile ilgili görüşlere yüksek düzeyde; meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak, gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt vermek, arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek, meslektaşlarının mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çaba sarf etmek ile ilgili görüşlere yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algıları mesleki gelişim alt boyutunda en yüksek, onu meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutu izlemiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları alt boyutların genelinde yüksek olduğu bulgusu Ağırman (2016), Beycioğlu (2009), Canlı (2011), Çelik Yılmaz (2017), Kölükçü (2011), Kurt (2016), Savaş (2016), Ülger (2015), Yılmaz, vd. (2017)'nin araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermiştir. Kılınç ve Receptoğlu (2013) araştırmasında mesleki gelişim boyutunda öğretmen liderliği algıları yüksek, meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme alt boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Buna karşılık öğretmen liderliği algıları kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında Kaya (2016) ve Öztürk (2015)'ün çalışmalarında orta düzeyde olduğu bulgusu araştırma sonucu ile farklılık göstermiştir. Okulda görev yapan öğretmenlerin hedef belirleme, istekli çalışma, güven ve vizyon oluşturma, kararlılık gibi öğretmen liderliği davranışlarını sınıf yönetiminde orta düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve kendilerini geliştirme isteklerinin yüksek ancak davranışlar ve uygulamalarda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders yükünün fazla olması, zaman kısıtlılığı, kaynak eksikliği, yöneticilerin liderliği paylaşma eğiliminde olmamaları gibi nedenlerden dolayı liderlik davranışlarını okul düzeyinde

gerçekleştiremeyip sınıf düzeyinde kalmalarının neden olmaktadır (Canlı, 2011, s. 106). Öğretmenlerin liderlik algılarının yükseltilmesi eğitimin kalitesinin yükseltilmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmen liderliğinin gelişmesi yeni ve yaratıcı fikirlere, işbirliğine, aktif katılıma, özverili çalışmaya ve değişim sürekliliğine bağlıdır.

Ülger (2015) öğretmen liderliğini meslektaşlarına örnek olma, meslektaşlarına destek, okul yönetimine katılım, etkinlik-katılım ve iletişim, güven ve çözüm odaklılık olmak üzere beş boyutlu; Aslan (2011) öğretmen liderliğini iletişim-etkileşim, empati, işbirliği ve öğretim becerileri olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Ülger (2015) güven ve odaklılık alt boyutuna, Aslan (2011) öğretim becerileri boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen liderliğinin beklenti ve algı düzeylerinin karşılaştırılmasının yapıldığı tüm çalışmalarda beklenti (gereklik) düzeylerinin algı (sergileme) düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Beycioğlu (2009) öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliği davranışları sergiledikleri ancak bu konuda daha yüksek beklentiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okullarda öğretmen liderliğinin düzeyini ortaya koyan daha önceki araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, sonuçlar öğretmenlerin liderlik davranışlarının çoğunlukla orta veya yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmalar okullarda öğretmen liderliği algılarının birbirleriyle tutarlı sonuçlar ortaya koydukları ifade edilebilir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması

Araştırma sonucu öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları birbirleriyle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisini araştıran yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında Kurt (2016) öğretmen liderliği ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek, öğrenen örgüt algılarının ise orta düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen liderliğinin üç alt boyutu da öğrenen örgüt ile orta düzeyde pozitif anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2016) herkesin birlikte öğrendiği, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini

paylaştığı, sorunların çözümünde aktif rol aldığı örgütsel öğrenme ortamının oluşturulmasıyla öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemenin mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Tacar (2013) ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgütün alt boyutlarından takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde orta düzeyde; zihni modeller ve sistem düşüncesi alt boyutları ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir anlam ilişkisi bulmuştur. Bilir (2014) öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarıyla müdürlerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları müdürlerin liderlik stillerinden yapısal liderlik boyutu ile orta düzeyde; insan kaynakları liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik boyutları arasında yüksek düzeyde ve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Tiltay (2009) Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin bireysel yetkinlik alt boyutu; paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı ile orta düzeyde; paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı kendi aralarında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişkilidir. Yıldız (2011) kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını incelediği araştırmasında öğrenen örgüt boyutlarının kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yumuşak ve Yıldız (2011) öğretmenlerin, Şeşen (2006) ise personelin öğrenen örgüt algılarını yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu sonucu araştırma bulguları ile farklılık ortaya koymuştur. Basım vd. (2009) Ankara'da Bakanlıklara bağlı çeşitli kurumlarda görev yapan kamu çalışanlarının görev yaptıkları kurumla ilgili öğrenen örgüt algılarını araştırdıkları çalışmalarında öğrenen örgüt boyutları arasında orta ve yüksek derecede korelasyon bulgusuna ulaşmıştır. Katılımcıların örgütlerini öğrenen örgüt olarak değerlendirmedikleri, kendilerini yüksek düzeyde yenilikçi ve fırsatlara odaklanabilen bireyler olarak gördüklerini ve risk alma konusunda diğer örgüt içi girişimci davranışlara oranla daha isteksiz buldukları sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

Nayır ve Taşkın (2017) yaptıkları araştırmalarında eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişler. Araştırma sonucunda inisiyatif alma davranışının öz-yatırım, başlatıcılık, basiret gösterme ve engelleri aşma alt boyutlarının örgütsel destek algısı ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okyay (2012) yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel

inisiyatif alma becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında kişisel gelişim inisiyatifi özgüven ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Liu, Wang, Dou ve Zhang (2015) tükenmişlik duygusunun, kendini kontrol ve çalışanların inisiyatif alma davranışları arasındaki ilişkisi üzerine aracılık rolü etkisini belirlemeye yönelik çalışmasında; kendini kontrol ve çalışanların inisiyatif alma davranışları arasında pozitif, tükenmişlik duygusunun kendini kontrol ve çalışanların inisiyatif alma davranışları arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kendini kontrol eden çalışanların daha yüksek düzeyde inisiyatif davranışına sahip olabileceği; işgücü türlerinin, duygu tükenmesi ile çalışanların inisiyatif davranışları arasındaki ilişkiyi düzenleyici bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır.

Çelik Yılmaz (2017) öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile öğretmen liderliği algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir anlam ilişkisi olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin mesleklerini profesyonel olarak yapmaları ve bu doğrultuda liderlik davranışlarını belirlemeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Çünkü mesleğinde profesyonel tutum ve öğretmen liderliği davranışı sergileyen öğretmenlerin yer aldığı kurumlarda hem öğretimin niteliği hem de okul gelişimi artmaktadır. Savaş (2016) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürünün desteği ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlam ilişkisi olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin desteği arttıkça öğretmenlerin liderlik davranışlarının da artacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Öztürk (2015) araştırmasında öğretmen liderliği; örgüt kültürü algıları ile yüksek düzeyde, lider-üye etkileşim düzeyleri ile orta düzeyde anlamlı ilişkilidir. Beycioğlu (2009), Bozkuş, vd. (2015), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Kölükçü (2011), Yiğit vd. (2013) öğretmen liderliği algılarının kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yiğit vd. (2013) eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin liderliklerini ortaya çıkarabilecekleri zaman, eğitim ve kaynaklar gibi imkanları sağlamaları, kurum içerisinde karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmeleri ve öğretmen liderliğine yönelik eğitim planlamaları yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yılmaz, vd. (2017) öğretmen liderliği algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında aynı yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin özerkliklerinin ancak liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin destekleyebileceği düşünülmüştür. Ağırman (2016) araştırmasında öğretmen yeterliliği ile öğretmen liderliği arasında düşük düzeyde bir anlam ilişkisi bulunmuştur.

Buraya kadar verilmiş olan araştırma bulguları sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kurumların öğrenen örgüt olması ve örgüt içerisinde inisiyatif alabilmesi durumunda daha yüksek öğretmen liderliği davranışı sergileyebileceği söylenebilir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları resmi ilkokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, özel ilkokulların örgüt yapılarının resmi ilkokullara göre öğrenmeye açık daha dinamik ve insan potansiyelini iyi kullandıkları söylenebilir. Bu nedenle resmi ilkokullar öğretmene yatırım yaparak, çalışanlarını güçlendirerek, öğrenme ve uygulama isteğini artıracak tedbirler alarak öğrenen örgüt yapılarını güçlendirebilirler. Bal (2011), Kümüş (1998), Matin, vd. (2007), Şahin (1995), Uysal (2005), Yıldız (2011), Yumuşak ve Yıldız (2011) yaptıkları araştırmalarda özel okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları resmi okullarında çalışanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar neticesinde özel okulların örgütsel öğrenme seviyesinin daha yüksek olduğu görülmekte olup araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Resmi okulların Şahin (1995) merkeziyetçi ve hiyerarşi anlayışına sahip olmaları, Kümüş (1998) vizyon ve takım ruhu oluşturmama, sorun çözme anlayışının gelişmemiş olması, iletişim eksikliği öğrenen örgüt özelliğine sahip olamamalarının nedenleri olarak belirtmişlerdir. Bal (2011) özel okulların çalışanları ortak vizyon etrafında birleştirdiği, vizyonun örgüt üyeleri tarafından benimsendiği görülürken, resmi okullarda vizyon oluşturma ve benimsenmenin önemli görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Kamu eğitim kurumlarının karşılaştırmalarına yönelik Bilir (2014) ortaöğretim kurumlarında, Bal (2011) ve Tacar (2013) ise ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yiğit (2013)'in çalışmasında öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algılarının takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve kişisel hakimiyet alt boyutlarında anlamlı farklılık olup okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarının ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bilir (2014) araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları görev yaptıkları ortaöğretim kurumu türüne göre kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt

boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Kişisel hakimiyet ve sistem düşüncesi alt boyutlarında Anadolu lisesi ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler lehine, teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında ise teknik lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Takım halinde öğrenme alt boyutunda ise teknik lisede görev yapan öğretmenler ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler arasında teknik lisede görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları okul türüne göre kamu eğitim kurumları arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Özel ilkokullardaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, resmi ilkokulların bürokratik bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin yönergeleri, iş tanımlarını ve yönetici emirlerini yerine getirme şeklinde görevlerini gerçekleştirmeleri, özel ilkokullarda ise çalışma ortamı, teknoloji ve iletişim becerilerinin ön plana çıkması öğretmenlerin aktif performans sergilemelerinin nedeni olabilir. Nayır ve Taşkın (2017) öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre inisiyatif alma davranışının başlatıcılık ve basiret gösterme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Her iki boyutta da ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü görülmüştür. İlkokulun eğitimin temel basamağı olması, ortaya çıkan sorunlar uzun vadeye taşınmadan giderilebileceği düşüncesiyle ilkokul öğretmenleri daha fazla başlatıcı ve basiret gösterme davranışı sergileyebileceği şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre inisiyatif alma davranışının öz-yatırım ve engelleri aşma boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları okul türüne bağlı olarak değişmiştir. Özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları resmi ilkokullardaki öğretmenlerden daha yüksektir. Özel ilkokulların kurumsal gelişmeye daha fazla önem vermeleri, öğretmenlerin okulu geliştirme çalışmalarına daha çok katılım göstermesi kurumsal yapılarının resmi ilkokullardan daha iyi olmasının nedenleri olabilir. Özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin kurumlarında gelecek kaygısı yaşamaması, mesleki olarak okullarda çalışma garantisinin olmaması nedeniyle mesleki gelişime daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Hem resmi hem de özel ilkokulların her ikisinin de MEB'e bağlı

olması algıları arasında benzerlik olmasını gerektirirken, resmi ilkokullardaki öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının düşük olması araştırılması ve tartışılması gerekmektedir.

Beycioğlu (2009) resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderlik algıları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiş ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu okulların kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılık ile ilişkilendirmiştir. Canlı (2011, s. 107) ülkemizdeki özel okulların ortam, olanak ve koşulların resmi okullara göre daha iyi olması öğretmenlerin liderlik rollerini gerçekleştirmede önemli etkisi olduğunu belirtmektedir. Çalışanların sergilediği liderlik davranışı bireyin örgüte olan bağlılık derecesinin göstergesi olduğu unutulmamalıdır. Aslan (2011) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları öğretim kademesinde incelemiştir. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları ortaokul öğretmenlerine göre iletişim-etkileşim ile öğretim boyutlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının yüksek olmasını nedeni öğrencilerini daha iyi tanınması, sadece kendi öğrencileriyle ilgileniyor olması, öğrencilerle arasındaki iletişimin daha güçlü olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Ağırman (2016) ve Canlı (2011) araştırmalarında okul türü öğretmen liderliği algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Anlamlı fark olmamasına rağmen öğretmenlerin liderlik algıları özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler lehine daha yüksektir. Öğretmen liderliği algılarının kamu okullarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan araştırmalarda Kaya (2016) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre; Çelik Yılmaz (2017) mesleki gelişim alt boyutunda ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; Yiğit, vd. (2013) mesleki gelişim alt boyutunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre, meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Savaş (2016) öğretmen liderliği algılarını okul türü değişkenine göre kurumsal gelişme alt boyutunda akademik liselerde görev yapan öğretmenler ile mesleki teknik Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler arasında akademik liselerde görev yapan öğretmenler lehine; mesleki gelişim alt boyutunda ise akademik liselerde görev yapan öğretmenlerle, mesleki teknik Anadolu lisesi ile diğer liselerde görev yapan öğretmenler arasında olup akademik liselerde görev yapan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

Okul türü değişkeni öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarında anlamlı farklılık yaratan önemli bir değişken olmuştur.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Karşılaştırılması

Araştırmada öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkarmamıştır. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları aynı düzeydedir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırma sonuçları ile büyük tutarlılık göstermektedir. Aksu (2013), Bal (2011), Banoğlu (2009), Bilir (2014), Coşkun (2008), Karadurmuş (2012), Töremen (1999), Türkoğlu (2002) ve Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak Tiltay (2009) öğretim elemanlarının öğrenen örgüt olma algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları cinsiyetlerine göre Subaş (2010)'ın araştırmasında sistem düşüncesi alt boyutunda, Tacar (2013)'ın yaptığı araştırmada ise takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının araştırıldığı Uysal (2005)'in araştırmasında kişisel ustalık ve paylaşılan vizyon alt boyutlarında, Yiğit (2013)'in çalışmasında zihinsel modeller alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Günbayı ve Akdeniz (2007) araştırmasında kişisel yetkinlik boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kılıç (2009)'ın yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları cinsiyet faktörü açısından kişisel ustalık boyutunda kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha çok inisiyatif aldığını göstermektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre kuruma karşı daha fazla aidiyet duygusu hissetmesi, öğrenmeye daha meraklı olmaları, başarı yönelimlerinin ve sorumluluk bilincinin daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin

sayısı erkek öğretmenlerin üç katı civarındadır. Okullarda kadın öğretmenlerin sayısının fazla olması onların inisiyatif alma davranışlarının yüksek olmasının diğer bir nedeni olabilir. Nayır ve Taşkın (2017) öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları başlatıcılık, engelleri aşma ve öz-yatırım alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, basiret gösterme alt boyutunda kadın öğretmenlerin davranışlarının erkek öğretmenlerden daha olumlu ve anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Nayır ve Taşkın (2017)'ın araştırmasında basiret gösterme boyutunda kadın öğretmenlerin inisiyatif davranışlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olması bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Literatür incelemesinin sonucunda War ve Fay (2001) Alman çalışanlarının, Okyay (2012) yöneticilerin ve çalışanların ve Akın (2012a) okul müdürlerinin inisiyatif alma durumlarını inceledikleri araştırmalarında cinsiyet anlamlı bir farklılık göstermemiş ve bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermediği görülmektedir. Güner (2011) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde kılavuz ve/veya ders kitabı kullanımında, program materyallerinin; öğrenme-öğretme sürecine etki derecesi, öğretmenlerin eğitim yaklaşımına etkisi, öğretim-öğrenme sürecinde oluşturduğu baskı derecesi, öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmende oluşturduğu yönlendirme ve özgürlük derecesinin belirlenmesinde inisiyatif kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Program materyallerinin yararlılığı konusunda inisiyatif kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin program materyallerini konunun öğretilmesi aşamasında bayan öğretmenlere göre daha işlevsel bulmalarını neden olarak belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmış, kurumsal gelişme alt boyutunda ise farklılaşmamıştır. Diğer bir ifadeyle, cinsiyet değişkeni öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarını belirleyen bir değişken olmuşken, kurumsal gelişme alt boyutunda olmamıştır. Mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında kadın öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kurumsal gelişme alt boyutunda ise kadın ve erkek öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutuna ilişkin algılarını değiştirmemiştir. Araştırma evreninde ve buna paralel olarak araştırma örnekleminde kadın öğretmen sayısı erkek öğretmen sayısının yaklaşık üç katına yakın olduğu görülmektedir. Okullardaki kadın öğretmen sayısının daha fazla olması öğretmen liderliğinin mesleki

gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında öğretmen algılarının kadın öğretmenlerde daha yüksek olmasının nedeni olabilir. Kadın öğretmenlerin okullarda katılımcı, paylaşımcı, istekli, yenilikçi, olumlu iletişim dilini kullanmaları, yapıcı tutumlar sergileyerek öğretmen liderlik rollerini gerçekleştirmede daha fazla gayret gösterdikleri şeklinde yorum yapılabilir. Kadın öğretmenlerin, öğretmen liderliğini daha fazla benimsedikleri ve liderlik rollerini daha fazla içselleştirmiş olabileceği söylenebilir.

Ağırman (2016), Beycioğlu (2009), Kaya (2016), Kılınç ve Recepoğlu (2013), Kölükçü (2011), Ülger (2015), Yılmaz, vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Söz konusu araştırmalarda aradaki fark anlamlı olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla algıya sahip olduğunu belirlenmiştir. Yılmaz, vd. (2017, s. 667) kadın öğretmenlerin toplumun diğer kesimlerindeki kadınlar gibi annelik ve iyi eş olma gibi liderlik rollerini daha çok önemsemeleri, yönetici olmayı değil de öğretmen olmayı daha çok tercih etmeleri, Beycioğlu ve Aslan (2010 s. 212) öğretmen liderliğinin daha demokratik, işbirlikçi ve etkileşim odaklı bir anlayışa sahip olması nedeniyle bir bakıma eril duruşla özdeşleşen geleneksel liderlik yaklaşımlarından farklılaşmasıyla ilişkilendirmiştir. Bozkuş, vd. (2015), Çelik Yılmaz (2017), Kıranlı (2013), Savaş (2016), Yiğit, vd. (2013) araştırmalarında farklı olarak öğretmen liderliği algıları cinsiyetlerine göre mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Bozkuş, vd. (2015), Savaş (2016), Yılmaz (2017), Yiğit, vd. (2013) araştırmalarında kadın öğretmenlerin, Kıranlı (2013) araştırmasında ise erkek öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Canlı (2011) ise resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bu iki boyutta da erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada cinsiyet öğretmen liderliğinin mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve inisiyatif alma davranışlarını belirlemede etkili olan bir değişken olup, kurumsal gelişme ve öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılık yaratan bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları okul öncesi ve branş öğretmenlerinden daha düşüktür. Bal (2011), Bilir (2014) ve Subaş (2010) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi araştırma sonucu ile farklılık göstermiştir. Buna karşılık Karadurmuş (2012)'un araştırmasında öğrenen örgütün kişisel hakimiyet boyutuna ilişkin görüşleri sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Bu sonuç araştırma sonucu ile benzerlik göstermiştir. Günbayı ve Akdeniz (2007) ise sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları branş öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin inisiyatif alma algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin inisiyatif alma davranışları branş ve okul öncesi öğretmenlerinin inisiyatif alma davranışlarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sorumluluklarını tek başına üstlenmesi, eğitim öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla görev ve sorumluluk alması daha az inisiyatif almalarının nedenleri olabilir. Akın (2012a) tarafından yapılan araştırmada okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okul müdürlerinin kişisel inisiyatif almanın kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin kendiliğinden başlama boyutunda inisiyatif alma davranışını daha çok sergiledikleri görülmüştür. Okul müdürleri kendilerinin daha proaktif olduklarını düşünürken, müdür yardımcıları ve öğretmenler ise okul müdürlerinin daha az proaktif olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürleri ise müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre daha ısrarcı olduklarını düşünürken; müdür yardımcıları ve öğretmenler, okul müdürlerinin daha az ısrarcı olduğunu araştırma sonucu göstermiştir. Nayır ve Taşkın (2017) branş değişkenine göre öğretmen görüşleri inisiyatif almanın öz-yatırım, başlatıcılık ve basiret gösterme boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmuş, engelleri aşma boyutunda ise anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Öz-yatırım boyutunda sayısal ve diğer branştaki öğretmenler sözel branştaki öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak sayısal branştaki öğretmenler

arasında rekabet ilişkisinin olması, merkezi sınavlarda sayısal derslerin öğrencilerin başarısına daha çok katkı sağlaması, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişikliklere ve merkezi sınavlarda çıkan sorulara göre kendini geliştirmesi şeklinde yorumlanmıştır. Başlatıcılık ve basiret gösterme boyutunda ise diğer branş öğretmenlerinin sözel branştaki öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü sonucuna varılmıştır. Diğer branş öğretmenlerinden müzik, resim, beden eğitimi gibi yetenek gerektiren öğretmenlerin de kendini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri öğretmenlerin olumlu düşünme nedeni olarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi branş ve sınıf öğretmenlerinden yüksek olmakla birlikte aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Branş değişkeni öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını belirleyen önemli bir değişken olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin haftalık ders saatlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla olması, okuttukları sınıfın çoğu/bütün derslerine kendilerinin girmesi ve bu derslerden sorumlu olması, aynı öğrencilerle etkileşime içerisinde olmaları, okul içerisinde daha fazla görev ve sorumluluk verilmesi öğretmen liderlik davranışlarını sergilemekten kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir. Branş öğretmenlerinin ders yükünün daha az olması, sınıf rehberliğinin olmaması, girdikleri sınıflarda çoğunlukla öğretimsel konularda öğrencilerle etkileşime girmeleri nedeniyle sınıf öğretmenlerinden daha fazla öğretmen liderliği davranışları sergiledikleri söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarının yüksek olması çalışma saatlerinin daha az, daha esnek bir öğretim programı uyguluyor olmaları, öğrenci profilinin değişkenlik göstermesinden kaynaklanmış olabilir. Kaya (2016) öğretmen liderliği algıları branşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmamış olsa da sınıf öğretmenlerinin algıları diğer branş öğretmenlerinden daha düşüktür. Sınıf öğretmenlerinin algılarının düşük olması bu araştırma ile tutarlılık göstermiştir. Çelik Yılmaz (2017), Kıranlı (2013), Kölükçü (2011) araştırmalarında öğretmen liderliği branşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin algıları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Kıranlı (2013) sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle birlikte eğitim faaliyetini gerçekleştirmeleri, meslektaşlarıyla daha güçlü ilişkiler içerisinde bulunmaları algılarının yüksek olmasının nedeni olarak yorumlamıştır. Yılmaz, vd. (2017) öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Sınıf

öğretmenlerinin algıları branş öğretmenlerinin algılarından daha fazladır. Canlı (2011) araştırmasında resmi ilköğretim okullarında kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında branş değişkeni anlamlı farklılık bulunduğunu saptamış, bu farklılık sınıf öğretmenliği branşı ile sosyal bilimler öğretmenliği arasında olup sınıf öğretmenliği lehinedir. Beycioğlu (2009) meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedenini sınıf öğretmenlerinin liderlik algılarını ilköğretim programının gereği olduğunu ifade etmiştir. Savaş (2016) ortaöğretim okullarında Türkçe ve yabancı dil branşlarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutuna ilişkin algılarının sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Bozkuş, vd. (2015) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarını diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde sergilemektedirler. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla büyük farklılıklar göstermektedir.

Branş değişkeni öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarını belirlemede farklılık yaratan önemli bir değişken olduğunu göstermektedir.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Kıdem Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarına ilişkin öğretmen görüşleri meslekteki çalışma süresine göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermiştir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları; 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir. 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları diğer kıdem grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları mesleğin ilk yıllarında en yüksek düzeyde iken, 6-10 yıl kıdem grubunda düşüş göstermiştir. Daha sonra 11-15 yıl kıdem grubunda öğrenen örgüt algıları tekrar yükselmiş, 16-20 yıl kıdem grubunda yeniden bir düşüş yaşanmıştır. 21 yıl ve üzeri kıdem grubunda öğretmen algıları tekrar yükselmiştir. Bu bulgu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin meslek ve alan bilgisinin daha iyi olması, mesleğine karşı hissettiği idealist yaklaşım nedeniyle öğrenen örgüt algılarının fazla olmasının nedeni olarak yorumlanabilir. Eğitim kurumlarının öğrenen örgüte dönüştürülmesinde ve dönüşümün sürekliliğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler

mutlaka değerlendirilmelidir. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler yeni önerilere açık ve değişimin önünde gidebilecek potansiyele sahip kişiler olarak düşünülebilir. Bal (2011), Kümüş (1998) ve Uysal (2005)'ın yaptığı araştırmalar mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının meslekte diğer diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna karşılık Aksu (2013), Bal (2011), Banoğlu (2009), Bilir (2014), Karadurmuş (2012), Tacar (2013), Töremen (1999) ve Türkoğlu (2002)'nin çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Subaş (2010) araştırmasında öğrenen örgüt algıları kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Yiğit (2013) öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları zihni modeller ve takım halinde öğrenme boyutunda kıdemi düşük olan öğretmenler lehine, paylaşılan vizyon boyutunda ise kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Yumuşak ve Yıldız (2011) öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarına ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrenen örgütün paylaşımcı sistemler alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-15 yıl ile 16-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasında, sistemler arası bağlantı alt boyutunda 1-5 yıl ve 16-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Kılıç (2009) araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri öğrenen örgütün kişisel ustalık ve sistem düşüncesi alt boyutlarında kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları daha yüksek iken, takım halinde öğrenme alt boyutunda ise kıdemi düşük olan öğretmenlerin algıları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları paylaşımcı sistemler ve sistemler arası bağlantı boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmuştur. Paylaşımcı sistemler boyutunda 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar 6-15 yıl ile 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında; sistemler arası bağlantı boyutunda 1-5 yıl ve 16-25 yıl arasında kıdeme sahip olanlar ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Günbayı ve Akdeniz (2007) araştırmasında bilişsel modeller, takım halinde çalışma, ve ortak vizyon oluşturma boyutlarında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha anlamlı farklılık gösterirken, sistem düşüncesi alt boyutunda 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin algıları daha yüksektir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Bu bulgu kıdemin öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları açısından belirleyici bir

değişken olduğunu göstermektedir. 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışı, 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Kıdemi daha az olan öğretmenlerin diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha fazla inisiyatif aldıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alan yeterliliklerinin iyi, içsel motivasyonlarının yüksek, yenilikçi olmaları, sorumluluk alma ve girişimcilik yönlerinin güçlü olması olarak düşünülebilir. Güner (2011) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde kılavuz ve/veya ders kitabını kullanımında, program materyallerinin; öğretmenlerin spesifik ders içeriğini etkilemesinde, ders planını belirlemede, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlenmesinde, merkezi sınavlara öğrenci hazırlamada, öğretmenlerin eğitim yaklaşımına etkisinde, merkezden verilmesinden dolayı öğretmenlere uygulama zorunluluğu oluşturmada, programın yönlendirme ve özgürlüğü derecesinde, yararlılığı konusunda öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Nayır ve Taşkın (2017)'ın araştırmasında öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre inisiyatif almanın başlatıcılık alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşmıştır. Bu boyuta ilişkin olarak kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışının basiret gösterme, başlatıcılık ve öz-yatırım alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Akın (2012a) okul müdürlerinin inisiyatif alma davranışları kendiliğinden başlama alt boyutunda mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemiş, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında ise anlamlı farklılık göstermiştir. Proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında meslekteki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan okul müdürlerinin 15 yıl ve daha az olan okul müdürlerine göre daha fazla inisiyatif aldıkları görülmüştür. Mesleki kıdemi daha fazla olan okul müdürleri daha proaktif ve ısrarcıdır. Müdür yardımcının görüşlerine göre okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşleri meslekteki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise okul müdürlerinin kendiliğinden başlama ve ısrarcılık boyutlarında inisiyatif alma davranışları meslekteki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış, proaktiflik boyutunda ise 21 yıl üzeri öğretmenlerin 15 yıl ve daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla kişisel inisiyatif aldığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin aldıkları inisiyatifi daha iyi izlediği ve iyimser baktığı şeklinde düşünülmüştür. Dobrodeeva, Kochina ve Osen (2008) tarafından

yapılan araştırmada da yüksekokullarda kaliteli yönetim sistemi oluşturmak için kişisel inisiyatifin desteklenmesi çalışmasında mesleki olgunlaşmanın inisiyatif almayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermekte olup mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha az deneyimi sahip olan öğretmenlere göre inisiyatif alma eğilimlerinin yüksek olduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Araştırmaya sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği algılarında kıdem düzeyi anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte, 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin öğretmen liderliğinin alt boyutlarına ilişkin algılarının diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu, aradaki fark anlamlı olmamakla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile daha deneyimli olan öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının yüksek olması, bu öğretmenlerin öğretim rolleriyle birlikte liderlik rollerini üstlenme noktasında daha istekli oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenler meslekte deneyim kazanmak ve gerçekleştirdikleri öğretimin kalitesini artırmak amacıyla diğer meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışmaya daha eğilimli olabilirler. Bu bağlamda velilerin okul süreçlerine daha fazla katılımlarının sağlanması, okula kaynak tahsis edilmesi ve okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması süreçlerinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin enerji ve potansiyellerinden yararlanmak yerinde bir yaklaşım olabilir. Kılınç ve Recepoglu (2013) öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği, Çelik Yılmaz (2017) meslektaşlarla işbirliği, Savaş (2016) kurumsal gelişme alt boyutunda, Yiğit, vd. (2013)'nin araştırmalarında 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer kıdem grubundaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık oluşturmuş, bu anlamlı farklılık 1-5 yıl kıdem grubuna sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Beycioğlu ve Aslan (2012)'in kıdemi yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlarına örnek olmak, onlardan yeni şeyler öğrenmek, onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmak algılarının farklılık göstermesine neden olmuştur. Yılmaz, vd. (2017) ile Ülger (2015)'in araştırmalarında öğretmenlerin liderlik algıları kıdemlerine göre farklılık göstermemiştir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ağırman (2016), Beycioğlu (2009), Gül (2010), Kölükçü (2011), Yiğit, vd. (2013)'nin araştırmalarında öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları kıdem değişkenine göre kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında anlamlı farklılık

göstermiştir. Bu farklılık en yüksek mesleki kıdeme sahip olan deneyimli öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyi arttıkça öğretmen liderliği rollerini daha çok sergilediklerini, okulun geliştirilmesi ve öğrenci başarılarının artırılması çalışmalarında daha fazla liderlik rollerini yansıtmayı başarabildiklerini göstermektedir. Yine aynı şekilde Bozkuş, vd. (2015)'nin yaptıkları araştırmalarında öğretmen liderliği algıları meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek algıya sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Kaya (2016)'nın çalışmasında öğretmen liderliği algıları mesleki kıdemlerine göre kurumsal gelişme alt boyutunda 7 yıl ve üzeri mesleki kıdemi bulunan öğretmenler ile 5-6 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup, 7 yıl ve üzeri (7 yıl ve mesleki kıdem en fazla) mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu sonuçları Yılmaz, vd. (2017, s. 668) deneyimli öğretmenlerin, olumlu bir okul kültürü yaratma konusunda tecrübeli olmaları, yöneticilerle olumlu ilişkiler kurmaları ve var olan deneyimlerini yenilikler için kullanmalarına bağlamıştır.

Kıdem değişkeni öğretmenlerin liderlik algılarını belirleyen anlamlı bir değişken olmamışken, öğrenen örgüt algılarını ve inisiyatif alma davranışlarını belirlemede farklılık yaratan önemli bir değişken olmuştur.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları 25 yaş altı ve 26-32 yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarından daha düşüktür. 25 yaş ve altı öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları en yüksekken, 40-46 yaş grubunda ise en düşüktür. Bu bulgu genç öğretmenlerin değişime, öğrenmeye, araştırma ve sorgulamaya daha fazla önem verdiklerini, okullarının öğrenen örgüte dönüştürmelerinde daha çok katkıda bulundukları şeklinde yorumlanabilir. Okulların öğrenen örgüte dönüşümünde genç öğretmenlerden yararlanılması, ileriki yaş grubundaki öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılmasında yarar vardır. Yöneticilerinde öğretmenlere bu süreçte güdüleyici olarak destek vermesi hem öğrenen okula dönüşümde hem de örgütsel öğrenme düzeyinin artırılmasında önemli bir değer olacaktır. Bal (2011), Banoğlu (2009), Bilir (2014),

Karadurmuş (2012), Kılıç (2009) ve Tiltay (2009)'ın yaptıkları araştırmalarda yaş grupları öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarını etkileyen bir değişken olmamıştır. Günbayı ve Akdeniz (2007) araştırmasında öğrenen örgütün takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon alt boyutlarında 41-50 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Yumuşak ve Yıldız (2011) kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaşları öğrenen örgüt boyutlarının destekleyici liderlik hariç tüm boyutlarda anlamlı farklılık oluşturmuştur. 26-31 yaş grubu öğretmenlerinin algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Tacar (2013) ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları kişisel hakimiyet boyutunda 30 yaş ve altı grupla ile 41 yaş ve üstü grup arasında, 41 yaş ve üstü grubu lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Yiğit (2013) çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşları takım halinde öğrenme disipliniinde yaşları daha küçük, zihinsel modeller disipliniinde ise yaşları büyük olan öğretmen ve yöneticiler lehinedir. Aksu (2013) yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Yönetici ve öğretmenler öğrenen örgütün sürekli öğrenme alt boyutunda 41 yaş ve üstü yaş grubu ile 26-30 yaş grubu arasında, 41 ve üstü yaş grubu lehine; takım halinde öğrenme boyutunda 31-35 yaş grubu ile 26-30 yaş grubu arasında, 31-35 yaş grubu lehine farklılık göstermiştir. Yaşı büyük olan yönetici ve öğretmenlerin meslek liselerinde öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yıldız (2011) öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu fark 26-31 yaş arasındaki öğretmenlerin destekleyici liderlik boyutu hariç tüm öğrenen örgüt boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerle arasında; sürekli öğrenme boyutunda 38-43 yaş arasındaki öğretmenler ile 32-37 yaş arasındaki öğretmenler arasında; 50 ve üzeri yaş grubuna dâhil öğretmenlerin sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme ve paylaşımcı sistemler boyutları açısından diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları 25 yaş altı, 26-32 yaş grubu, 47 yaş ve üzeri öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 25 yaş altı ve 26-32 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları birbirine eşit, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde iken, 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin inisiyatif alma davranışları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha düşüktür. Bu bulgu, yaşı genç olan öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının diğer yaş

grubundaki öğretmenlere göre kariyer beklentilerinin yüksek olması, kendilerine zaman ve para ayırarak kişisel gelişimlerini artırmaya yönelik tutum içerisine girmeleri, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin ise kariyer beklentilerinin, kendini geliştirmeye daha az ihtiyaç duymaları, evli ve çocuklu olmaları nedeniyle önceliklerini aile ve çocuklarına ayırmaları sebebiyle kariyeri ikinci plana atmaları şeklinde yorumlanabilir. War ve Fay (2001) yaptıkları çalışmalarında Alman çalışanların kişisel inisiyatif alma durumları yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmuş ilerleyen yaşlarda kişisel inisiyatif alma eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Güner (2011) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde kılavuz ve/veya ders kitabı kullanımı ile program materyallerinin merkezden verilmesinden dolayı öğretmenlere uygulama zorunluluğu oluşturmalarına ilişkin inisiyatif alma düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Program materyallerinin; öğrenme-öğretme sürecine etki derecesinde, konunun öğretiminde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesinde, merkezi sınavlara yönelik olarak ders içeriğini oluşturulmasında, yararlılığı konusunda, öğretmenlerin eğitim yaklaşımına etkisinde, programın yönlendirme ve özgürlük derecesinde, eğitim yaklaşımına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, mesleki gelişim alt boyutunda farklılaşmamıştır. 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin kurumsal gelişme algıları, 33-39 yaş ve 40-46 yaş grubu öğretmenler ile farklılaşmıştır. 40-46 yaş grubu öğretmenlerinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutuna ilişkin öğretmen algıları 26-32 yaş grubu ve 47 yaş ve üzeri öğretmenler ile farklılaşmıştır. 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin kurumsal gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları en yüksekken, 40-46 yaş grubunda ise en düşüktür. 47 yaş ve üzeri öğretmenler ile 25 yaş ve altı öğretmenlerin algıları yüksek, orta yaş grubunda yer alan öğretmenlerin algıları ise daha düşüktür. Bu bulgu, 25 yaş altı öğretmenlerinin güncel eğitim konularında yeni bilgiye sahip olmaları ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması, 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise liderlik davranışlarını sergileme ve okul gelişim süreçlerine daha fazla katılım göstermelerinden kaynaklanmış olabilir. Ağırman (2016), Gül (2010) ve Ülger (2015) çalışmalarında öğretmen liderliği boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak Kılınç ve Receptoğlu (2013)'nun yaptığı araştırmada ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları mesleki gelişim ve

meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında farklılaşmamış, ancak kurumsal gelişme alt boyutunda farklılaşmıştır. Kurumsal gelişme alt boyutunda 21-30 yaş grubu öğretmenleri ile 41 yaş ve üzerinde bulunan öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algıları 31-40 yaş grubu öğretmenleri algılarından anlamlı bir biçimde daha yüksek çıkmıştır.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenim durumu öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır. Anlamlı farklılık oluşturmamış olmasına rağmen ön lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerin algılarının her iki değişkende de yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, araştırmaya katılan lisans (fakülte) düzeyinde mezun olan öğretmen sayısının fazla, ön lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerinin sayısının az olmasına rağmen öğretmen algıları benzerlik göstermiştir. Bal (2011), Banoğlu (2009), Bilir (2014), Karadurmuş (2012), Tacar (2013), Türkoğlu (2002) ve Uysal (2005)'ın araştırmalarında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre öğrenen örgüt algıları anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgular, araştırma sonucunu desteklemektedir. Bal (2011) öğretmenlerin aldığı akademik eğitimlerin okullarını öğrenen örgüte dönüştürmekte yetersiz kaldığını, örgütsel öğrenmeyi bireysel değil de sistemsel bir bütün olarak ele almak gerektiğini ifade etmiştir. Ancak Subaş (2010)'ın ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında önlisans mezunu öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları lisans ve yüksek lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Kılıç (2009) araştırmasında öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi alt boyutlarında yüksek lisans yapan ile doktora yapan öğretmenler arasında yüksek lisans yapan öğretmenler lehine farklılık göstermiştir. Bu araştırma Subaş (2010) ve Kılıç (2009)'ın elde ettiği sonuçlar ile farklılık göstermiştir. Günbayı ve Akdeniz (2007) takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve ortak vizyon oluşturma boyutlarında Eğitim Enstitüsü mezunlarının diğer öğrenim grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akın (2012a) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin; okul müdürlerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 2-3 yıllık ön lisans grubundaki öğretmenlerin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algıları, lisans grubundaki öğretmenlerin algı düzeyinden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda öğretmen liderliği algıları öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin aynı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yılmaz (2017) öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Fakat lisansüstü öğrenime sahip öğretmen algıları lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Kaya (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları, lisans düzeyinde mezun olan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri eğitim yöneticileri tarafından desteklenmeli ve özendirilmelidir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Öğrenim durumu değişkeni öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında anlamlı bir değişken olmuşken, meslektaşlarla işbirliği, öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışlarını belirlemede anlamlı farklılık yaratan önemli bir değişken olmamıştır.

Öğrenen Örgüt, İnisiyatif Alma ve Öğretmen Liderliği Algılarının Öğretmenlerin Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutları ile öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışlarının mezun olunan yükseköğretim kurumu türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan yükseköğretim kurumu öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır. Bu

bulgu, öğretmenlerin öğretmen liderliği ile öğrenen örgüt algılarını ve inisiyatif alma düzeylerinin benzer olduğunu ön lisans/lisans düzeyinde mezun oldukları yükseköğretim kurum türünün öğretmenlerin algılarını değiştirmedeği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olması, mezuniyet branşları farklı olsalar bile aynı mesleki yeterlilik düzeyinde eğitim almış olmaları öğretmen algılarını değiştirmemesinin nedeni olabilir.

Aksu (2013) yönetici ve öğretmenlerin mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre öğrenen örgüt algıları anlamlı farklılık göstermiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarının takım halinde öğrenme boyutunda diğer fakülte mezunları, ortak vizyon ve yetkilendirme boyutunda eğitim enstitüsü mezunları, destekleyici liderlik boyutunda ise eğitim enstitüsü mezunları lehine anlamlı farklılık oluşturmuştur. Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının öğrenen örgüt algılarının diğer fakülte mezunlarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma Aksu (2013)'nın araştırma sonucu ile farklılık gösteriyor olsa da eğitim enstitüsü ile diğer fakültelerin algılarının yüksek, Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarının ise algılarının en düşük olması ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkenine göre Beycioğlu (2009), Bozkuş, vd. (2015), Canlı (2011) ve Savaş (2016) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen; Bozkuş, vd. (2015) ve Savaş (2016)'ın araştırmalarında eğitim fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olunan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları benzerlik göstermişken, Beycioğlu (2009) ve Canlı (2011)'nın araştırmalarında ise, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları eğitim fakültesi mezunlarının algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Canlı (2011, s.113) bu sonucu eğitim fakültesi dışında öğretmenlik formasyonu ile yetişen öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olan meslektaşlarıyla olan farklılığını bireysel çabaları ile gidermeye çalıştığı şeklinde açıklamıştır.

Öğrenim durumu değişkeni öğretmen liderliği, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarını belirlemede anlamlı farklılık yaratan önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Kurumsal Gelişme Boyutunu Yordaması

Araştırma sonucunda öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptığı kurumların öğrenen örgüt olması ve inisiyatif alma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutundaki liderlik davranışları da artış göstermektedir.

Bu sonuçlar, öncelikle okullarda öğretmen liderliği davranışlarını öğretmenlerin daha fazla sergileyebilmelerinin hem kurumsal hem de bireysel bazı etmenlere bağlı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Kurumsal bağlamda düşünüldüğünde okulun öğrenen örgüt olması öğretmenlerin liderlik davranışlarını yükseltmekten bireysel olarak da inisiyatif alma davranışları öğretmenlerin liderlik davranışlarını daha fazla sergilemelerini sağlayabilmektedir.

Buna ilave olarak öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutunun hem öğrenen örgüt hem de inisiyatif alma değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanması, öğretmenlerin kurumsal gelişmeye yönelik liderlik davranışları sergileyebilmeleri için okulun öğrenen örgüt olmasının ve öğretmenin inisiyatif alma davranışlarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, okul öğrenen örgüt olduğunda ve öğretmenler de inisiyatif alma davranışlarını gösterdiklerinde öğretmenlerin kurumsal gelişime yönelik çabaları da artmaktadır. Dolayısıyla okul öğrenen örgüt olma gibi yapısal bir niteliğe sahip olduğunda öğretmenler okullarının gelişimi için daha fazla çaba harcama eğiliminde olabilirler. Yine inisiyatif alma açısından da bakıldığında, bireysel olarak inisiyatif almasına izin verilen öğretmenlerin çabaları, okul gelişimini daha fazla artıracakları ve aktif rol almalarını sağlayacağı anlamına gelebileceği söylenebilir.

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Mesleki Gelişim Boyutunu Yordaması

Araştırma sonucunda öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptığı kurumların öğrenen örgüt olması ve inisiyatif alma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişim boyutundaki liderlik davranışları da artış göstermektedir.

Bu sonuçlar okullarda öğretmen liderliği davranışlarını öğretmenlerin daha fazla sergileyebilmelerinin hem örgütsel hem de bireysel nedenlere bağlı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Örgütsel bağlamda okulun öğrenen örgüt olması bireysel bağlamda da öğretmenlerin inisiyatif alması öğretmen liderliği davranışlarını daha fazla sergilemelerini sağlayabilmektedir.

Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutunun hem öğrenen örgüt hem de inisiyatif alma değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanması, öğretmenlerin mesleki gelişmeye yönelik liderlik davranışları sergileyebilmeleri için okulun öğrenen örgüt ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının önemli olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okul öğrenen örgüt olduğunda ve öğretmenler inisiyatif alma davranışları gösterdiklerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çabaları da artmaktadır. Okullar öğrenen örgüt olduğunda öğretmenler mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çalışmalara daha fazla katılım gösterebileceği, okul yönetimleri tarafından destekleneceği söylenebilir. Mesleki gelişimleri artan öğretmenlerin hem mesleki bilgi ve yeterliliklerini hem de öğrencinin ve okulun başarısını artırmada daha fazla katkıda bulunulabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla mesleki gelişimleri artan öğretmenler hem kurumun hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlamış olacaklardır. İnisiyatif alma davranışları sergileyen öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha fazla artıracığı söylenebilir.

Öğrenen Örgüt ve İnisiyatif Almanın Öğretmen Liderliğinin Meslektaşlarla İşbirliği Boyutunu Yordaması

Araştırma sonuçları öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin görev yaptığı kurumların öğrenen örgüt olması ve inisiyatif alma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği boyutundaki liderlik davranışları da artış gösterdiği söylenebilir.

Bu sonuçlar, okullarda öğretmen liderliği davranışlarını öğretmenlerin daha fazla sergileyebilmelerinin hem kurumsal hem de bireysel nedenlere bağlı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Örgütsel ve bireysel bağlamda düşünüldüğünde okulun öğrenen örgüt olması öğretmen liderliği davranışlarını yükseltirken bireysel bağlamda inisiyatif alma davranışları öğretmen liderliği davranışlarının daha fazla sergilemelerini sağlayabilmektedir.

Öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunun öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanması, öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliğine yönelik liderlik davranışları sergileyebilmeleri için okulun öğrenen örgüt ve öğretmenlerin inisiyatif alma davranışlarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, okul öğrenen örgüt olduğunda ve öğretmenler inisiyatif alma davranışları gösterdiklerinde öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliğini artırmaya yönelik çabaları da artmaktadır. Öğrenen örgüt olan okullarda öğretmenler meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde bireysel ve örgütsel faaliyetleri daha yüksek düzeyde gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin işbirlikçi çalışma ortamları, öğretmenlerin birliktelik ve uyumunu sağladığı, liderlik davranışlarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. İnisiyatif alma davranışı öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği daha fazla artırabileceği söylenebilir. Öğretmenler arasındaki işbirliği birbirlerinin inisiyatif alma düzeylerini etkileyebileceği düşünülebilir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. İlk olarak araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile bağımlı değişkeni olan öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeylerine ilişkin sonuçlara; sonra ise öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği üzerindeki etkisi ve bu etkinin yönüne ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Daha sonra ise öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliğinin okul türü, cinsiyet, branş, kıdem, yaş, öğrenim durumu ve mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine ilişkin sonuçlara; en sonunda ise araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algılarının öğretmen liderliği ile olan ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenlerinin öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışlarının öğretmen liderliğiyle olan ilişkisinin okul türü, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu, ön lisans/lisans düzeyinde mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan değişkenlere ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında yüksek düzeyde, kurumsal gelişme alt boyutunda ise orta düzeydedir. Diğer değişkenlerden olan öğrenen

örgüt algılarının orta düzeyde, inisiyatif alma davranışlarının ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algıları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen liderliği algılarının ve inisiyatif alma davranışlarının yüksek, öğrenen örgüt algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları birbiriyle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilidir. Benzer şekilde öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutları öğrenen örgüt ve inisiyatif alma ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenen örgüt ile inisiyatif alma ise birbiriyle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilidir.

Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Araştırma sonucunda özel ilkokullardaki öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları resmi ilkokullardaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmada öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutları ile inisiyatif alma davranışları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutu ile öğrenen örgüte ilişkin öğretmen algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Anlamlı farklılık gösteren mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve inisiyatif alma davranışlarında kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek; anlamlı farklılık olmayan kurumsal gelişme ve öğrenen örgüt algılarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin algıları aynı düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği, öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin algıları anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin algıları, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri algılarından daha anlamlı ve olumludur. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışlarında ise sınıf öğretmenlerinin algıları, branş öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları branş ve sınıf öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir.

Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin algıları kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Aradaki fark anlamlı olmamakla birlikte kıdemi 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları kıdemi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerden daha fazladır. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları ise kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermemiştir. Anlamlı farklılık olan kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin algıları, 26-32 yaş ile 47 yaş üzeri öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. 47 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. 40-46 yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları; 25 yaş altı, 26-32 yaş ve 47 yaş üzeri öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. 25 yaş ve altı yaş grubundaki öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları diğer yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ön lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerin kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarına ilişkin algıları, lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği alt boyutu, öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma kapsamında ön lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenime sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları mezun olunan yükseköğretim kurumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermemiştir. Mezun olunan yüksek öğretim kurumu öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarını belirleyen bir değişken olmamıştır.

Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma değişkenleri öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. İnisiyatif alma öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarını yordama düzeyi öğrenen örgütten daha fazladır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inisiyatif alma algıları öğretmen liderliğiyle ilişkilidir. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergilemeleri için çalıştıkları kurumların öğrenen örgüte dönüşmesi ve inisiyatif almalarının desteklenmesi gerekmektedir.
2. Öğrenen örgüt ve inisiyatif alma birbiriyle olumlu ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hem öğrenen örgütün hem de inisiyatif almanın aynı anda desteklenebileceğini ve öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını artırabileceği anlamına gelmektedir.
3. Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını gerçekleştirebildiği/gerçekleştiremediği, kurumsal yapıların olumlu/olumsuz yanlarını ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları incelendiğinde özel ilkokullardaki öğretmenlerin resmi ilkokullardaki öğretmenlerden daha fazla algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla resmi ilkokullardaki öğretmenlerin liderlik algılarının yükseltilmesi, örgütlerini öğrenen organizasyonlara dönüştürmeleri ve daha fazla inisiyatif almaları gerekmektedir. Bu nedenle MEB'e bağlı okulların, öğrenen örgüt olmasını ve öğretmenlerin inisiyatif almasını engelleyen nedenler araştırılabilir.
5. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarının okul öncesi ve branş öğretmenlerine göre daha düşük olması dikkat çekicidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin algılarını olumsuz etkileyen nedenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ve inisiyatif alma davranışları diğer kıdem grubundaki öğretmenlerden daha düşüktür. Özellikle 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının düşük olması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin en verimli olacağı dönemde algılarını olumsuz etkileyen nedenleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algıları 33-39 yaş ve 40-46 yaş aralığında daha düşük olduğu görülmüştür. Özellikle bu yaş aralığında öğretmen algılarının düşük olmasının nedenleri araştırılabilir.
8. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarla yapılarak söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin ve bunun nedenlerinin daha ayrıntılı olarak ortaya konulabilir.
9. Öğretmen liderliğinin farklı değişkenlerle yapılacağı araştırmalar eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayabilir.
10. Öğretmen liderliği öğretmen yetiştirme programlarının içerisinde yer alacak şekilde dahil edilebilir.
11. Okulların öğrenen örgüte dönüşmesinde, öğretmenlerin ise inisiyatif alma ve liderlik davranışları sergilemelerinde yöneticilerin tutum ve davranışları araştırılabilir.
12. Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatı öğretmenlerin öğretmen liderliği ve inisiyatif almalarını gerçekleştirebileceği düzeyde yapılandırılabilir. Öğretmenlerin mesleki ve alan yeterliliklerini belirleyerek öğretmenlere öğretmen liderliği eğitimleri verilebilir.
13. Öğretmenlerin öğrenen örgüt, inisiyatif alma ve öğretmen liderliği algılarına yönelik çalışmalar okul öncesi, ortaokul ve lise kademelerinde de uygulanarak, eğitim kademeleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
14. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar ve ortamlar yaratabilir. Kişisel gelişimlerini geliştirmek isteyen öğretmenler mutlaka desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değeriendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ada, S. & Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara.
- Akgün, E. & Keskin, H. (2003). Sosyal bir etkileşim süreci olarak bilgi yönetimi ve bilgi yönetim süreci. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 1, 175-188.
- Akın, U. (2012a). *Kamu ilköğretim okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz-yeterlilikleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2012b). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma*. Ankara: Pegem.
- Akın, A. & Anlı, G. (2011). Bireysel gelişim inisiyatifi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 42-49.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1980). What is an organization that it may learn? In M. Lockett and R. Spear (Eds.), *Organizations as Systems*. Massachusetts: The Open University Press, Milton Keynes.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Atak, M. & Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma Sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70. <file:///C:/Users/User/Desktop/165-1-347-1-10-20170928.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar ve yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aytaç, T. (1999). Aracı öğrenen örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.
- Aytekin-Çiftçi, G. & Kılıç, R. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 151-168.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online* 15(2), 391-407. <http://doi: 10.17051/ieo.2016.81764>
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Basım, N. & Şeşen, H. (2008). Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler. Şimşek, M. Ş. & Çelik, A. (Ed.), *Çağdaş yönetim ve örgütsel başarımlar içinde*. (s. 1-35). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Basım, Şeşen & Meydan (2009). Öğrenen örgüt algısının örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 64(3), 27-44.
- Başaran, İ. E. (2000a). *Yönetim*. Ankara: Umut.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul*. Ankara: Feryal.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The pro-active component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118. file:///C:/Users/User/Desktop/bateman_crant_93.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktaroğlu, S. & Kutaniş-Özen, R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(3). 51-65.
- Berkant, H. G. & Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 419-442.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme: Hatay ili örneği*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90776> sayfasından erişilmiştir.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18(2), 191-223.
- Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Binnewies, C., Ohly, S. & Sonnentag, S. (2007). Taking personal initiative and communicating about ideas: What is important for the creative process and for idea creativity? *European Journal of Work and Organizational Psychology* 16 (4), 432 – 455. <https://doi.org/10.1080/13594320701514728>
- Bozkurt, A. (2003). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar. Cevat Elma & Kamile Demir (Ed.), *Öğrenen örgütler içinde* (s. 43-61). Ankara: Anı.

- Bozkuş, K., Taştan, M. & Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.2958
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota.
- Buckner, K. G. & McDowella, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities and support. *NASSP Bulletin*, 84 (616), 35-41.
- Bursalıoğlu, Z. (2012a). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2012b). *Okul yönetiminde yeni yapı ve anlayış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131. <http://academic.csuohio.edu/kneuendorf/quillin/cacioppo%20petty%20the%20need%20for%20cognition%201982.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21(2), 349-363. <http://dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23754/253099> sayfasından erişilmiştir.
- Can, H. (2007a). Yönetim ve organizasyon. S. Güney (Ed.), *Yönetim bilimi ve tarihçesi* içinde. (s.1-58). Ankara: Nobel.
- Can, N. (2007b). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin geliştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 263-288.
- Can, N. (2007c, Eylül). *Liderlik davranışları ve öğretmen liderliğinin gösterilmesinde yöneticilerin etkisi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. https://www.pegem.net/Akademik/kongrebildiri_detay.aspx?id=5421 sayfasından erişilmiştir.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.

- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin algıları (Adıyaman İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cemaloğlu N. (2013). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. S. Özdemir (Ed.), *Liderlik içinde*. (s. 131-183). Ankara: Pegem.
- Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532-537. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.80.4.532>
- Çalkavur, E. (2006). *Öğrenen organizasyon yolculuğu*. İstanbul: Remzi.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130. http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol04_Issue08_2003/324.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. İstanbul: Papatya.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çelik, A. (2007). *Avrupa uluslararası okullar birliği (ECIS) tarafından akredite olmuş özel ilköğretim kurumu ve lisenin öğrenen organizasyon kültürü açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Yılmaz, E. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çeliktan, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmen mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çetin, M. & Çayak, S. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(9), 200-222.

- Çetin, M., Doğan, B. & Tatık, R. Ş. (2016). Okul yöneticilerinin öğrenen okula ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 388-400. http://www.asosjournal.com/Makaleler/1576054949_1093%20R.%C5%9Eamil%20Tat%C4%B1k.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çırpan, H. (2001). Bilgi işçilerini şirkette tutmanın bir yolu: Öğrenme ortamı. *Active*, 1-15. http://www.eflatun-od.com/Files/User/Item/Docs/97_9.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, I., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). The relationship between teachers teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3(1-2), 35-51. http://edupij.com/files/1/articles/article_12/EDUPIJ_12_article_5698de85f048f.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/The-Many-Faces-of-Leadership.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Dimock, V. B. & McGree, K. M. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Sedlssues..about Change* 4(4). <http://www.sedl.org/change/issues/issues44.html> sayfasından erişilmiştir.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394. <https://doi.org/10.1177/017084069301400303>
- Eğriboyun, D. (2004). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğrenen örgüt uygulamaları. Bolu İli. Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Alfa.
- Elma, C. (2004). Öğrenen örgütler. Refik Balay (Ed.), *Öğrenen örgütlerde takım çalışması* içinde. Ankara: Sandal.
- Erçetin, (2001). *Örgütsel zeka*. Ankara: Nobel.
- Fay, D. & Frese, M. (1998). *The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity*. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Dallas, TX.

- Fay, D. & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*. 14(1), 97-124. <http://www.evidence-based-entrepreneurship.com/content/publications/063.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fay, D. & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: A longitudinal study on personal initiative. *Journal of Occupational Health Psychology*. 7(3), 221–234. <https://pdfs.semanticscholar.org/54d4/b6ffc3fc6a5fc5b847b4e08d65ed5a57dff6.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Öğreten okuldan öğrenen okula: Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Fiol, C. M. & Lyles, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813. <https://pdfs.semanticscholar.org/a531/aab1dda36d79841b90bccd06cf29eac19343.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Frese, M. (1997). Dynamic self-reliance: An important concept for work and organizational psychology in the 21st century. In C.L. Cooper & S.E. Jackson (Eds.), *Creating tomorrow's organizations: A Handbook for future research in Organizational Behavior* (pp. 399-416). Chichester, England: Wiley.
- Frese, M. (2001). Personal initiative (PI): The theoretical concept and empirical findings. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.), *Work motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 99-110). London: Lawrence Erlbaum. <file:///C:/Users/User/Desktop/Yeni%20klasör/inisiyatif%20alma/inisiyatif%20alma%20yabancı%20kaynaklar/Frese%202001.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Frese, M. (2005). Grand theories and mi-range theories: Cultural effects on theorizing and the attempt to understand active approaches to work. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Grand minds in management: The process of theory development* (pp. 84-108). Oxford: Oxford University Press.
- Frese, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern work places. *Industrial and Organizational Psychology*. 1, 67-69. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.6428&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21. Century. In B. M. Staw & R. M. Suttan (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187. Amsterdam: Elsevier Science. <http://citeseerx.ist.psu.edu/vie>

wdoc/download?doi=10.1.1.318.443&rep=rep1&type=pdf sayfasından erişilmiştir.

Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. & Tag, A (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161. <http://www.evidence-based-entrepreneurship.com/content/publications/043.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Frese, M., Garst, H. & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*. 92 (4), 1084–1112. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.330.9687&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). PI at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39, 37–63. https://www.researchgate.net/publication/254786635_Personal_Initiative_at_Work_Differences_between_East_and_West_Germany sayfasından erişilmiştir.

Frost, D. & Judy Durrant (2003). Teacher Leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership ve Management*, 23(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/1363243032000091940>

Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. 71(4), 78-91. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization> sayfasından erişilmiştir.

Gödekmerdan, L. (2012). *Psikolojik mesafenin uluslararasılaşma sürecindeki rolü: Türkiye'nin ihracatı üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Griffin, M. A., Neal, A., & Parker, S. K. (2007). A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts. *Academy of Management Journal*, 50, 327-347. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.331.689&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

Güçlü & Türkoğlu (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(2), 1-27.

- Günbayı, İ. & Akdemiz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 173-192.
- Gündüz, H.B., Çakmak, E., & Korumaz, M. (2015). Eğitim örgütlerinde inisiyatif alma: Bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 327-342. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3344/1520> sayfasından erişilmiştir.
- Gündüz, H. B. & Hamedoğlu, M. A. (2012). *Okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri*. 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Malatya.
- Güner, H. (2011). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesi (Elazığ-Muş-Şırnak)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güney, S. (2007). Yönetim ve organizasyon. S. Güney (Ed.), *Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi içinde*. (s. 551-566). Ankara: Nobel.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4, 201-219. <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review*, 16, 39-42.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Philadelphia: Open University.
- Harrison, C. & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Handy, C. (1995). Managing the dream. In S. Chawla & J. Renesch (Eds.), *Learning organizations developing culteres for tomorrow's workplace* (pp. 45-55). Portland: Productivity Press. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00794990> sayfasından erişilmiştir.
- Initiative. In Oxford Dictionaries. <http://oxforddictionaries.com/definition/initiative> sayfasından erişilmiştir.

- İnce, M., Bedük, A. & Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde takım çalışmasına yönelik etkin liderlik nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 423-446.
- İşdar, N. (2006). *Öğrenen organizasyonlarda başarı kriterleri ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaçmaz, R. (2015). *Eğitim kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kal-Der. (1998). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Karabağ-Köse, E. (2013). *İlköğretim kurumu öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkide örgütsel sessizlik ve karara katılımın aracı etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi (Uşak İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karaman, K., Yücel, C. & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 49-74.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılınç, A. Ç. & Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

- Kıranlı, S. (2013). Teachers and school administrators perceptions and expectations on teacher leadership. *International Journal of Instruction*, 6(1), 179-194. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539904.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Killion, J. & Harrison, C. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. http://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Prof_Learning_M2_Reading1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, selfdiscrimination and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41(2), 97-129. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00688.x>
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi* 41(183), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Kutaniş-Özen, R. (2002). Modern yönetim yaklaşımları. Dalay, İ., Coşkun, R. & Altunışık, R. (Ed.), *Öğrenen organizasyonlar içinde*. (s. 257-282). İstanbul: Beta.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Larner, M. (2004). *Pathways: Charting a course for professional learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Leblanc, P. R. ve Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *The Journal of Association of Teacher Educators*, 19(3), 32-48.
- Lieberman, A., Saxi, E. & Miles, M. (1988). Teacher leadership, ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools*. (pp. 300-877). Teachers College Press.
- Liu, Y., Wang, X., Dou, K. & Zhang, B. (2015). An empirical study on the relationshipbetween self-control and employees' initiative behavior: The

- intermediary role of emotion burnout. *Open Journal of Business and Management* 3, 219-227. https://file.scirp.org/pdf/OJBM_2015042117130789.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization*. McGraw-Hill, New York.
- Matin, H. Z., Jandaghi G. & Moini, B.(2007). Comparing organizational learning rates in public and non-profit schools in oom province of Iran, *Journal of Applied Quantitative Methods*, 2(4), 396-408. http://www.jaqm.ro/issues/volume-2,issue-4/pdfs/jaqm_vol2_issue4.pdf sayfasından erişilmiştir.
- McGill, M. E. & Slocum, J. W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*. 22(2), 67-79. [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90054-5](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(93)90054-5)
- MEB (2017). *2016-2017 Eğitim – Öğretim yılı ilkokul istatistikleri (resmi + özel)*. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(11), 137-153.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961 – 972 <http://doi:10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Nayır, F., & Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1319-1356. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.47>
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu eğitimde ve yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öğütveren, Ö. (1998). *Öğrenen örgütlerde sürekli iyileşme modeli: Bir yükseköğretim uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özus, E. (2005). *MEB bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 37-78.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayılır, A. (2001). Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki bağ. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 25, 229-243.
- Schechter, C. & Atarchi, L. (2013). The meaning and measure of organizational learning mechanisms in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 50, 577-609. <https://doi.org/10.1177/0013161X13508772>
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Stroppa, C. & Spiess, E. (2011). International assignments: The role of social support and personal initiative. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 234–245.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz & A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sezgin, F. (2013). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. S. Özdemir (Ed.), *Sosyal bir sistem olarak okul içinde* (s. 69). Ankara: Pegem.

- Sledge, J. R. & Morehead, P. (2006). Tolerated failure or missed opportunities and potentials for teacher leadership in urban schools? *Current Issues in Education*, 9(3). file:///C:/Users/User/Desktop/1595-Article%20Text-6849-1-10-20150517.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sökmen, A. (2007). Örgütsel sosyalleşme sürecinde işgörenlerin yöneticilerine dönük algıları: Ankara'daki otel işletmelerinde bir değerlendirme. *Anatolia:Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 170-182.
- Speier, C. & Frese, M. (1997). Generalized self efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*. 10(2), 171-192. <http://www.evidence-based-entrepreneurship.com/content/publications/042.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Stroppa, C. & Spiess, E. (2011). International assignments: The role of social support and personal initiative. *International Journal of Intercultural Relations*. 35, 234–245. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.008>
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, A. E. (1995). *A qualitative assessment of organizational learning process in selected public and private school*. Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Şeşen, H. (2006) *Personelin örgüt algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetim açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.

- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73-89.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye Kalite Derneği (1998). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Kalder.
- Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin organizasyona ilişkin algıları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş.
- War, P. & Fay, D. (2001). Short report: Age and personal initiative at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 343–353. <https://doi.org/10.1080/13594320143000717>
- Wynne, J. (2002). *Teacher leadership in education reform*. *Eric Digest*. <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Yang, Y. & Chen, C. (2005). Systematic design for, mproving team learning climate and capability: A case study. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(6), 727-740. <https://doi.org/10.1080/14783360500077658>.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.

- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zeka: Teori ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları (Balıkesir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yılmaz, A. İ. & Beycioğlu K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 659-675.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C.T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education* 2(2) 93-105. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/48630> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuşak & Yıldız (2011). Eğitim örgütleri öğrenen organizasyon özellikleri göstermekte midir? Kamu ve özel ilköğretim okullarının Balıkesir İli örneğinde karşılaştırmalı bir analizi. *Business and Economics Research Journal*, 2(4), 159-177. [http://www.berjournal.com/wp-content/plugins/downloads_manager/upload/BERJ%202\(4\)11%20Article%2010%20pp.159-177.pdf](http://www.berjournal.com/wp-content/plugins/downloads_manager/upload/BERJ%202(4)11%20Article%2010%20pp.159-177.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Zinn, L. F. (1997). Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders. *Education Resources Information Center (ERIC)*, ED40829. file:///C:/Users/User/Desktop/Yeni%20klasör/öğretmen%20liderliği/makaleler/zinn.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Saygıdeğer meslektaşlarım,

Bu anket, okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğiyle ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, üçüncü bölümde “Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” ve dördüncü bölümde “Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği” yer almaktadır.

Ankette yer alan ifadelere, görev yaptığınız okuldaki durumu göz önünde bulundurarak ne ölçüde katıldığınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Araştırma verileri yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacak, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hakan TEKEŞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

e-posta: hakan0651@gmail.com

Tel: 0 505 234 04 51

1. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler

1. Okul türü : () Resmi () Özel
2. Cinsiyet : () Kadın () Erkek
3. Branş : () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni () Okul Öncesi Öğretmeni
4. Mesleki kıdeminiz: yıl
5. Yaşınız:
6. Öğrenim durumunuz:
() İki – Üç Yıllık Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
7. Ön lisans – lisans düzeyinde mezun olduğunuz yükseköğretim kurumu:
() Eğitim Enstitüsü
() Eğitim Yüksek Okulu
() Eğitim Fakültesi
() Fen Edebiyat Fakültesi
() Diğer Fakülteler

EK 2. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Madde No	Açıklama: Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangi cevap seçeneği uygun ise o kısmın üstüne <u>çarpı (X)</u> işareti yapınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1	Öğretmen adaylarına stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma guruplarında görev almak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak yapıcı tutumlar sergilemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğrencilerine güvenmek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Öğrencilerine güven vermek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak katılımcı tutumlar sergilemek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3. Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği

Madde No	Açıklama: Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz Size hangi cevap seçeneği ölçek uygun ise o kısmın üstüne <u>çarpı (X)</u> işareti yapınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Okulumuzda çalışanlar birbirinin yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yardım eder	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Okulumuzda çalışanlara, yeni bilgi ve beceriler edinmelerini desteklemek için zaman verilir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
3	Okulumuzda çalışanların yeni bilgi ve beceriler edinmeleri teşvik edilir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Okulumuzda çalışanlar birbirlerini açık ve dürüst bir şekilde değerlendirirler	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
5	Okulumuzda çalışanlar görüşlerini ifade ederken, diğerlerinin de ne düşündüğünü sorarlar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Okulumuzda çalışanlar birbirlerinin güvenini kazanmaya çalışırlar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
7	Okulumuzdaki ekipler/kurullar (OGYE-TKY-Zümre vb.) gerektiğinde hedeflerini değiştirmekte özgürdürler	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Okulumuzdaki ekipler/kurullar fikir alışverişleri ve/veya grup tartışmaları ile düşüncelerini gözden geçirirler	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
9	Okulumuzdaki ekipler/kurullar, önerilerinin okul yönetimi tarafından uygulanacağına emindirler.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
10	Okulun beklenen performansı gösterip göstermediği düzenli olarak değerlendirilmektedir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Okulumuzda, yeni öğrenilen bilgilere tüm çalışanların ulaşabilmesi sağlanır	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
12	Okulumuzda eğitime harcanan kaynak ve zamanın sonuçları ölçülür	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13	Okulumuzda çalışanların gerektiğinde inisiyatif almaları desteklenir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
14	Okulumuzda çalışanlara kullandıkları malzemeler/kaynaklar üzerinde kontrol yetkisi verilir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Okulumuzda risk alan çalışanlar desteklenir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
16	Okulumuzda çalışanların küresel bir bakış açısı ile düşünmeleri teşvik edilir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Okulumuz ortak ihtiyaçların karşılanması için çevre ile işbirliği yapar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Okulumuzdaki sorunların çözümünde karşıt görüşlerin alınması teşvik edilir	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
19	Okulumuzda yöneticiler, çalışanlara rehberlik ve danışmanlık yapar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Okulumuzda yöneticiler öğrenmek için sürekli fırsatlar arar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
21	Okulumuzda yöneticiler, kurumsal değerler ile faaliyetlerin uyumlu olmasını sağlarlar	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 4. Eğitim Örgütlerinde İnisiyatif Alma Ölçeği

Madde No	Açıklama: Ankette yer alan her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangi cevap seçeneği uygun ise o kısmın üstüne <u>çarpı (X)</u> işareti yapınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Mesleğimde gelmek istediğim noktaya ilişkin kafamda planlarım var	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	İşimi en iyi şekilde yapabilecek yeteneğe sahibim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İş yaşamımla ilgili kararları tek başıma alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	İşsiz kalma durumunda kısa sürede yeni bir iş bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	İşimi, mesleğimi değiştirmek zorunda kalsaydım eğer, değiştirebilirdim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleğimle ilgili geleceğimi akışına bıraktım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Mesleğimle ilgili geleceğim konusunda planlar yapmak için şu an çok erken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Mesleki geleceğimle ilgili plan yapmanın bir faydası olacağını sanmıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	İşimle ilgili becerilerimi geliştirmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İşimle ilgili yenilikleri takip ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Görevim olmasa bile kurumumun yararına olan bir işi kendiliğimden yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Başkaları almasa bile ben hemen sorumluluk alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Yeni fikirleri ortaya atmada iyiyimdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İşlerin daha iyi yürümesi için yeni yöntemler geliştirmede iyiyimdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda yaşadığımız sorunlarla veya olaylarla ilgili amirlerimin görüşlerini alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	İşimi yaparken sorgularım ve gerekiyorsa yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Bir karar verirken kurumun uzun vadeli hedeflerini gözetirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	İşyerinde sorun gördüğümde hemen fark eder ve çözmek isterim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Sorun oluşmadan genellikle öngörür gereğini yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Amaçlarıma ulaşmak için fırsatları kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Genelde yapmam gerekenden daha fazlasını yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yeni projelere katılmaya istekliyimdir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	İşimde yapabileceğimin en iyisini yapmaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	İşimin farklı yönleri arasındaki ilişkileri inceleyerek yeni fikirler üretmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Yaptığım işle ilgili farklı yöntemler gördüğümde denemek isterim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Fazladan ücret olmasa bir iş yapılması gerekiyorsa gönüllü olurum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Hemen her konuda yetenekli olduğumu düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Yolunda gitmeyen bir şey olduğunda hemen bir çözüm ararım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Bir sorunla karşılaştığımda üzerine giderim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	İşlerin daha iyi yürümesi için gerektiğinde risk alırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Yeni bir görevle karşılaştığımda genelde üstesinden gelemeyeceğimden korkarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Eğer bir şeyi kafama takarsam bütün yolları dener ve amacıma ulaşıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Bir şeyi başarmak istersem kolay kolay vazgeçmem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Yönetmeliğe uygun olmasa da iyi olacağını düşündüğüm bir iş için gereğini yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Bir karar alırken öncelikle bu kararın beni zora sokup sokmayacağına dikkat ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 5. Öğretmen Liderliği Ölçeği Kullanım İzni



hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Kadir Beycioglu beycioglu@gmail.com

22 Haziran 2016 19:09

Alıcı: hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

Selam Hakan,
Elbette kullanabilirsin
Ölçek ilköğretimonline da bulabilirsin
Kolaylıklar.

22 Haziran 2016 Çarşamba tarihinde, hakan tekes <hakan0651@gmail.com> yazdı:

EK 6. Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği Kullanım İzni



hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği

Esra Karabağ Köse <esrakarabag@gmail.com>

22 Haziran 2016 22:49

Alıcı: hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

Merhabalar,

“Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği” ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

22 Haziran 2016 18:53 tarihinde hakan tekes <hakan0651@gmail.com> yazdı:

EK 7. İnisiyatif Alma Ölçeği Kullanım İzni



hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

İnisiyatif Alma Ölçeği

Hasan Gunduz <hgundus@gmail.com>

19 Haziran 2016 03:17

Alıcı: hakan tekes <hakan0651@gmail.com>

Sayın Hakan Tekeş

İnisiyatif alma ölçeğini tezinizde kullanma isteği bizi memnun etmiştir. Ölçeği ekte gönderiyorum. Başta demografik değişkenler var onları silebilirsiniz

18 Haziran 2016 23:26 tarihinde hakan tekes <hakan0651@gmail.com> yazdı:



İnisiyatif Alma Ölçeği.docx

16 KB

EK 8. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.11025859
Konu : Araştırma izni

10.10.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

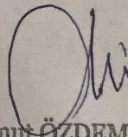
İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 28/09/2016 tarihli ve 30327 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hakan TEKEŞ' in "**Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliğiyle ilişkisi**" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Yeni Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
11.10.2016


Mahmut ÖZDEMİR

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Tekeş, Hakan
Uyruğu	T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi	28.08.1978 Niğde
Medeni Hali	Evli
Telefon	0 505 234 04 51
E-posta	hakan0651@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Niğde Fatih Lisesi	1995
Üniversite	Gazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği	2001
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi	...

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer
2002 - ...	Milli Eğitim Bakanlığı



GAZİ GELECEKTİR..