

# **The Relationship between School Administrators' Learning-Centered Leadership Behaviors and Learning Schools According to Teacher Perceptions**

**Dr. Ramazan Ertürk**

Ministry of National Education-Turkey

ORCID: 0000-0002-8140-0895

koroglu522@hotmail.com

## **Abstract**

It is very important for organizations to be learning organizations in order to continue their existence. Being one of the most important educational organizations, it is a necessity for schools to be learning schools in order to raise future generations and provide quality service. On the other hand, learning-centered leadership behaviors of school administrators appear as a very important variable for schools to be learning organizations. Therefore, the aim of this study is to determine the relationship between the learning-centered leadership behaviors of school administrators and the learning school according to teacher perceptions. The study population of the research designed in the survey correlational model consisted of 400 teachers working in primary schools in the city center of Bolu, and feedback was provided from 342 teachers. Data were collected using the Learning Centered Leadership Scale and the Learning School scales. Parametric tests were used because the data showed a normal distribution. According to the teachers' perceptions in the study, it was concluded that the perceptions of school administrators on learning-centered leadership behaviors were at a moderate level in all dimensions, including creating a vision for learning with the whole scale, providing learning support, managing learning programs and being a model. On the other hand, teachers' perceptions of learning schools are at high levels in terms of team learning and personal dominance with the whole scale; mental models and shared vision dimensions were found to be moderate. In the study, it was revealed that there is a positive and highly significant relationship between learning-centered leadership and the learning school, and that the learning-centered leadership behaviors of school administrators have a significant effect on the learning school. In the age of information and technology in the 21st century, providing professional development of teachers and providing quality and qualified education services by focusing on learning for all employees of the school requires schools to be learning schools. The learning-centered leadership behaviors of school administrators are a very effective variable in making schools a learning organization. In this sense, school administrators creating a vision for learning, being diligent in preparing and implementing a learning program by providing learning support to all stakeholders, and being a model by influencing all stakeholders of the school as learners will contribute to schools becoming learning organizations.

**Keywords:** Leadership, Learning-Centered Leadership, Learning School, Teacher



**E-International Journal  
of Educational  
Research**

Vol: 13, No: 1, pp. 161-182

Research Article

Received: 2022-01-07

Accepted: 2022-02-09

## **Suggested Citation**

Ertürk, R. (2022). The relationship between school administrators' learning-centered leadership behaviors and learning schools according to teacher perceptions, *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 161-182. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1053257>

## Extended Abstract

**Problem:** It is very important for organizations to be open to learning in order to achieve their goals. Because it will be difficult for an organization that is not open to learning to achieve its goals and to continue its existence in a global competitive environment. Leadership skills of managers come to the fore in organizations to be productive by increasing their learning capabilities. Because the leader has an important place in learning organizations as in all organizations. Even if all the conditions are met for an organization to be a learning organization, the absence of a leader who can direct the organization, persuade and guide the employees by influencing them can be described as a deficiency. Schools are learning organizations by nature. Because the purpose and work of schools is learning and teaching (Toprakçı, 2017). In this sense, in creating a learning environment and climate that will contribute to the learning of teachers and all school staff in schools, it is very important for school administrators to create a learning vision, to support teachers' learning, and to create learning programs and be a model with their desire and effort to learn. The lack of any study dealing with the relationship between learning-centered leadership and learning school and the effect of learning-centered leadership in the learning process of schools also highlights the importance and originality of the study; In addition, it is thought that the formation of learning organizations in which individual learning is insufficient, knowledge is shared and learning is encouraged and the vision of the learning environment created by the administrators and learning-centered leadership behaviors are important to create this. It also shows that the research is very important. Therefore, in this study, it was aimed to determine the effect of school administrators' learning-centered leadership behaviors on teachers' perceptions of learning school, and in line with this purpose, the answer to the following question was sought:

- 1- What is the level of teachers' perceptions of school administrators' learning-centered leadership behaviors and learning school?
- 2- From the lenses of teachers, is there a significant relationship between school administrators' learning-centered leadership behaviors and learning school perceptions?
- 3- From the lenses of teachers, is the learning-centered leadership behavior of school administrators a significant predictor of the learning school?

**Method:** The study population of the research designed in the survey correlational model consisted of 400 teachers working in primary schools in the city center of Bolu, and feedback was provided from 342 teachers. Data were collected using the Learning Centered Leadership Scale and the Learning School scales. Parametric tests were used because the data showed a normal distribution.

**Findings:** According to the results of the research, teachers' perceptions of school administrators' learning-centered leadership behaviors are at a moderate level in terms of creating a vision for learning, providing learning support, managing learning programs and being a model. According to the results of the research, teachers' perceptions of school administrators' learning-centered leadership behaviors are at a moderate level in terms of creating a vision for learning, providing learning support, managing learning programs and being a model. learning-centered leadership, school administrators' active development of learning-teaching activities, as well as supporting and developing teachers' professional learning; It is very important in terms of providing opportunities for teachers to learn in interaction with their colleagues (Kılınç et al., 2017). Therefore, the moderate level of learning-centered leadership behaviors of school administrators, the professional development of teachers, and the creation of a learning culture in which teachers can learn from each other may also cause problems. As a matter of fact, Liu, et al. (2016a) emphasized that learning-centered leaders strive to create a school environment that encourages teachers and students to learn. In this sense, if the decision makers and practitioners take the necessary measures to increase the learning-centered leadership behaviors of school administrators, who can contribute positively to the learning of all school stakeholders, including the practices for the classroom, and contribute to the development of the learning-centered leadership of the school administrators, it will also affect the schools to be learning organizations.

Since schools are educational institutions that make continuous learning obligatory, school administrators create a vision for learning throughout the school, create a learning climate at school, increase teachers' motivation by setting professional goals in line with school goals, provide teachers

with the resources they need, create a school environment where teachers can learn from each other, ideas and ideas for learning Supporting initiatives and encouraging teachers in this direction will contribute to the professional learning of teachers and all school personnel.

Teachers' perceptions of the learning school are at a high level in terms of team learning and personal dominance; mental models and shared vision dimensions were found to be moderate. The high level of teachers' perceptions of the learning school reveals the necessity of evaluating the learning school as a functional structure (Doğan & Yiğit, 2015). In this sense, the fact that schools are learning schools can increase the functionality of schools and the quality of education. In addition, in the 21st century, where change and innovation are experienced rapidly, it is seen that it is important for schools to be open to learning and to integrate these changes and innovations (Ertürk & Nartgün, 2019). Since the long-term educational outcomes require the continuous learning of teachers, students and other stakeholders, the determination of a common learning vision and culture at school and goals compatible with this vision and the continuous learning of school stakeholders in order to achieve these goals, forming harmonious teams where different ideas are important, ensure that schools become learning schools and therefore, school administrators should be supportive and model as learning-centered leaders.

According to the results of the research, there is a positive and highly significant relationship between learning-centered leadership and learning school. The total score and sub-dimensions of the learning-centered leadership scale significantly affect the total score and sub-dimensions of the learning school scale. Due to the effect of learning-centered leadership on the learning school, it can be said that the leadership skills and behaviors of the teachers increase as the learning-centered leadership behaviors of the school administrators contribute to the learning and professional development of the teachers. Because education is a process that requires continuous learning, teachers' learning and being able to lead their students necessitate their continuous learning. In this sense, the learning-centered leadership behaviors of school administrators will be effective in influencing teachers and their learning. Because school administrators are in constant communication with teachers and spend most of their time at school and with teachers. Therefore, the learning-centered leadership behaviors shown by the administrators will facilitate the school to become a learning school.

As a result, in the age of information and technology in the twenty-first century, ensuring the professional development of teachers and providing quality and qualified education services by focusing on learning for all employees of the school requires schools to be learning schools. The learning-centered leadership behaviors of school administrators are a very effective variable in making schools a learning organization. In this sense, school administrators creating a vision for learning, being diligent in preparing and implementing a learning program by providing learning support to all stakeholders, and being a model by influencing all stakeholders of the school as learners will contribute to schools becoming learning organizations.

**Suggestions:** In order to raise the learning center leadership behaviors to a high level, school administrators; It can contribute to the professional learning of teachers by developing a clear vision of learning at school and transferring this vision to teachers. It can provide the necessary support to teachers in ensuring their professional learning and realizing their learning vision by keeping the expectations of teachers high in terms of learning. In order to increase the perception of the learning school by the teachers, studies on the necessity of learning can be carried out by the school administrators, the opportunities that will provide the teachers with the opportunity to learn at the school can be increased, and the teachers can be constantly supported by the administration. The vision of the school should be determined together with the teachers and the vision of the school can be explained to the new teachers.

## Öğretmen Algularına Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

**Dr. Ramazan Ertürk**  
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-8140-0895  
koroglu522@hotmail.com

### Özet

Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinde öğrenen örgüt olmaları oldukça önemlidir. En önemli eğitim örgütlerinden olan okulların gelecek nesilleri yetiştirebilmeleri ve kaliteli hizmet sunmaları için öğrenen okul olmaları bir gerekliliktir. Okulların öğrenen örgüt olmasında ise okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları oldukça önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmuş ve çalışma evreninin tamamına ulaşılmış olup 342 öğretmenden geri bildirim sağlanmıştır. Veriler, Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği ve Öğrenen Okul ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmenler algularına göre, kapsamında okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına yönelik algularının ölçek bütünü ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programlarını yönetme ve model olma olmak üzere tüm boyutlarda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul algularının ise, ölçek bütünü ile takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet boyutlarında yüksek düzeyde; zihni modeller ve paylaşılan vizyon boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenme merkezli liderlik ile öğrenen okul arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu, öğrenen okul üzerinde okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yirmi birinci yüzyıl bilgi ve teknoloji çağında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanıp okulun tüm çalışanlarının öğrenmeye odaklanarak kaliteli ve nitelikli öğretim hizmeti sunulması, okulların öğrenen okul olmalarını gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okulların öğrenen örgüt olmasında oldukça etkili bir değişkendir. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturmaları, tüm paydaşlara öğrenme desteği sağlayarak öğrenme programı hazırlama ve uygulamada gayretli olmaları, öğrenen olarak okulun tüm paydaşlarını etkileyerek model olmaları okulların öğrenen örgüt olmalarına katkı sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Öğrenme Merkezli Liderlik, Öğrenen Okul, Öğretmen

### Önerilen Atıf

Ertürk, R. (2022). Öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 161-182. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1053257>

<sup>1</sup> Bu araştırmanın kısa metni, 5-6 Kasım 2021 tarihleri arasında çevrimiçi olarak düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



**E-Uluslararası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Cilt: 13, No: 1, ss. 161-182

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-01-07  
Kabul: 2022-02-09

## GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğundan bu yana ihtiyaçlarını karşılamak için çaba göstermiştir. Ancak her ihtiyacını tek başına karşılayamadığı için örgütler kurmuş ve bu örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için yine kendisi çalışmıştır (Ertürk, 2021). Ancak örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmesi şüphesiz amaçlarını gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Örgütlerin amaçlarına ulaşmasında öğrenmeye açık olmaları oldukça önemlidir. Çünkü öğrenmeye açık olmayan örgütün amaçların ulaşması ve küresel rekabet ortamında varlığını devam ettirebilmesi zorlaşacaktır. Dolayısıyla gelişime açık ve öğrenme kültürü olan örgütler daha verimli sonuçlar elde edecektir. Örgütlerin öğrenme kabiliyetlerini artırarak verimli olmalarında ise yöneticilerin liderlik becerisi ön plana çıkmaktadır. Çünkü lider, tüm örgütlerde olduğu gibi öğrenen örgütlerde de önemli bir yere sahiptir. Bir örgütün, öğrenen örgüt olması için tüm koşullar oluşsa da örgüte yön verecek, çalışanları etkileyerek ikna edebilecek, onlara rehberlik edebilecek bir liderin bulunmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Öğrenen örgütleri sağlıklı şekilde yapılandırma, bilgiyi toplama, değerlendirme ve kullanma yoluyla örgüt kapasitesini geliştirme, örgütteki sorunların çözümü, değişime uyum sağlama, yeni sistemler geliştirme, sürekli öğrenme kültürünü örgüt içinde yayma, bilgi ile örgüt üyesi arasında ilişki kurma ve örgütteki kişi ve gruplar için fırsatlar yaratma gibi konularda liderler kilit rol oynamaktadır (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007; Doğan ve Yiğit, 2015; Kingır ve Mesci, 2007). Öğrenen örgütlerde liderlik, gücün bir piramidin tepesinde toplandığı, işlerin yapılmasını sağlayıcı, kontrol mekanizmalarını çalıştıran ve çalışanların kendisine rapor verdiği (Blanchard ve Miller, 2011) gibi geleneksel örgütlerdeki klasik anlayışın ötesinde, tüm bunların alt kademelere kadar indiği ve paylaşıldığı bununla birlikte, örgütteki kişilerin kapasitesini geliştirme amacıyla kendisiyle birlikte örgütteki kişilerde de öğrenmeyi sağlama, örgütte öğrenme ortamı oluşturma, bu doğrultuda zihni modeller geliştirme, etkinlikler tasarlama ve bunları yönetme (Bozkurt, 2014), öğrenme ortamı için gerekli sosyal, maddi ve kültürel kaynakları tahsis etme, bu kaynaklar arasında koordinasyon sağlama ve bunları kullanma (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001) yönünde kapsamlı bir kavram olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla örgütlerin amaçlarına ulaşabilmek için yerine getirmeye çalıştıkları faaliyetlerinde etkili ve verimli olabilmesi yöneticilerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri ile bu yeterlilikleri kullanarak liderlik edebilme becerilerine bağlıdır. Nitekim Cerit (2004) de örgütlerin etkili şekilde faaliyette bulunabilmelerinde yöneticilerin sahip oldukları yeterlilikler ve bu yeterliliklere dayalı yönetebilme becerileriyle ilgili olduğu ileri sürmüştür. Bu anlamda en önemli eğitim örgütlerinden olan okulların etkili hale gelmesi ve toplumu kalkındırmasında okul yöneticilerinin niteliği, sahip oldukları yeterlilikler ve uygulamaları oldukça önemlidir (Ertürk ve Argon, 2018a). Öğrenen okulların oluşturulması ise, okullarda öğrenme kültürünün oluşmasını ve okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını zorunlu kılmaktadır.

### Öğrenme Merkezli Liderlik

Alanyazın incelendiğinde eğitim yönetiminde liderlik çalışmalarının önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. İşletme alanında daha çok ilgi gören liderlik çalışmaları 20. yüzyılın sonlarından itibaren eğitim örgütlerinde de önemli bir konu olmaya başlamış ve birçok liderlik yaklaşımı araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Diğer liderlik yaklaşımlarına göre oldukça yeni ve eğitim örgütlerinde de uygulanmaya başlanan bir liderlik modeli olan öğrenme merkezli liderlik başlangıçta daha çok öğretimsel liderliğin bir parçası olarak görülmekteydi (Kılınç, Bellibaş ve Gümüş, 2017). Ancak 21. yüzyılın başlarında öğretimsel liderlik modeli geleneksel liderlik anlayışını taşıması ve okul yöneticilerinin karar ve etkileme mekanizmalarını tek otorite kabul ettiği (Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Marks ve Printy, 2003) öğretmenin öğretme becerileri ile sınıf içindeki performansına odaklanırken öğrenmeyi ikinci plana attığı öne sürülerek eleştirilerin odak noktası haline gelmiştir (DuFour, 2002). Öğretimsel liderlik ve öğrenme merkezli liderliğin benzer özellikleri bulunmakla birlikte bu iki liderlik yaklaşımı birbirinden farklıdır. Öğretimsel liderlik modelinin dönüştürücü liderlik modeliyle zenginleştirilerek geliştirilmesi sonucu ortaya çıkmış olan öğrenme merkezli liderlik, öğrenme kültürü ve profesyonel davranışların geliştirilmesini temel alırken, öğretimsel liderliğin temelinde etkili bir öğretim sürecinin geliştirilmesi vardır (Goldring, Porter, Murphy, Elliott ve Cravens, 2009). Nitekim Liu, Hallinger ve Feng de (2016a) öğrenme merkezli liderliğin öğretimsel liderlik ile dönüşümcü liderliğe dayandırıp, öğrenme merkezli



liderliği okuldaki tüm çalışanların öğrenmesine odaklanması nedeniyle diğer liderlik modellerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Marks ve Printy (2003) ise, öğretimsel liderliğin öğretmenlerin bireysel ve örgütsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçladığını öğrenme merkezli liderliğin ise tüm okul çalışanlarının öğrenme kapasitesinin geliştirilmesini amaçlamakta olduğunu vurgulamışlardır (Liu vd., 2016a). Kılınç ve diğerleri (2017), öğretimsel liderlerin okulun vizyonu çerçevesinde öğretmenlerin öğretme yönüne odaklandığını, öğrenme merkezli liderlerin örgütte topyekün öğrenmeyi önemstediklerini vurgulamaktadırlar. Nitekim öğretimsel liderlik modeli, yirmi birinci yüzyılın başından itibaren bir değişim sürecine girmiş (Male ve Paleiologou, 2012) ve modelde lider, öğrencilerin öğrenmesine, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasına, mesleki gelişim topluluklarının oluşturulmasına (Maezzo, 2003) odaklanmış olup izleme, diyalog ve model olma davranışlarını kapsayan öğrenme merkezli liderlik kavramına dönüşüm başlamıştır (Southworth, 2002). Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları sadece öğretmenlerin mesleki gelişimi veya öğretim sürecinin geliştirilmesi değil; öğretmen, öğrenci, veli ve tüm okul personelinin öğrenmesini temel alan ve bunu kültür haline getirmeyi gerekli kılmaktadır.

Öğrenme merkezli liderlik modeli, okul yöneticilerinin sınıf içi öğrenme öğretme faaliyetlerine katkı sunmasının yanında öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini geliştirmesi ve desteklemesi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayacak ortam ve fırsatları sunması (Kılınç vd., 2017), tüm okul çalışanlarının bilgi ve becerilerini geliştirmek ve güncel kalmalarını sağlamak için öğrenmelerine odaklanmak, öğrenci başarısını ve dolayısıyla okulun başarısını artırmak suretiyle okulun geliştirmek için öğretmenlerin mesleki öğrenme süreçlerini desteklediği ve koordine ettiği bir süreçtir (Cravens, 2008; Knapp vd., 2010). Çelik (2015) de öğrenen liderlerin, öğrenen örgüt modeline uygun olarak örgütü bir bütün olarak tasarlamaya çalışarak öğrenen örgütü kurmayı ve geliştirmeyi amaçlar. Çünkü öğrenme merkezli liderlik okul müdürü de dahil olmak üzere okuldaki tüm çalışanların öğrenmelerine odaklanırken çalışanların mesleki öğrenmelerini destekleyerek öğretmenlerin birbirlerinden öğrenebilmelerini de sağlayacak ortamlar oluşturulmasını sağlamayı amaçladıklarını vurgulamıştır (Çelik, 2015). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrenme merkezli liderler okulda öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden okul ortamı oluşturma çabası içindedirler (Liu vd., 2016a). Öğretmenlerin değerlendirilerek geri bildirim sağlanması, dikkat çekici, heyecan uyandırıcı bir okul misyonunun oluşturularak öğretim süresi ve finansman kaynaklarının yönetilmesi öğrenme merkezli liderlik davranışlarıdır (Elliot ve Clifford, 2014). Öğrenme merkezli liderlik, öğrenci başarısının artırılması için uygun öğrenme öğretme ortamlarının oluşturulmasına odaklanmakta, yöneticilerin mesleki ilgilerini artırarak öğrencilerin öğrenmesi ve okulun etkili olmasını sağlamak amacıyla öğretmenlerin öğrenmesine rehberlik etmek, öğrenme sürecini yönetmek ve destekleyip sürece katılım göstermek için çaba gösterilen bir süreçtir (Liu vd, 2016a, 2016b; Cravens, 2008; Saphier, King ve D’Auria, 2006; Perez-Garcia, López ve Bolívar, 2018). Dolayısıyla öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin çalışanların mesleki öğrenmelerine katkı sağlayarak onları güçlendirmeyi, öğrenci başarısını dolayısıyla okulun başarısını artırmayı amaçladığı vizyon çerçevesinde öğrenmeye uygun bir okul ortamı oluşturup öğrenmenin desteklediği, teşvik edildiği bir süreç olarak açıklanabilir.

Öğrenme merkezli liderliğin boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ortaya konulmuştur. Murphy ve diğerleri (2006) yüksek performansa sahip okullarda öğrenme liderliği veya öğretim odaklı liderlik ile değişime yönelik liderlik veya dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını ortaya çıkararak öğrenme merkezli liderin davranışlarını önceki deneyimleri ve zaman içinde kazandığı bilgiler, bireysel özellikleri ve sahip olduğu değer ve inançlarının oluşturduğunu vurgulamışlardır. Öğrenme merkezli liderin asıl hedefi öğrenci başarısı olduğundan eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir etkiye sahiptir. Liu ve diğerleri (2016a) öğrenme merkezli okul liderini öğretmenlerin mesleki bilgilerini arttırarak öğrencilerin öğrenmesini ve okulun etkililiğini arttırmak amacıyla öğretmenlerin mesleki rehberlik yapması olarak değerlendirerek (Liu vd, 2016a; Cravens, 2008; Saphier, King ve D’Auria, 2006) öğrenme merkezli liderlik modelini öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma şeklinde dört temel boyuta dayandırmışlardır. Goldring, Porter, Murphy, Elliot ve Cravens (2009) ise, öğrenme merkezli liderliğin okul müdürünün öğrencilerin öğrenme sürecini güçlü bir şekilde desteklemesi olan ana bileşenler ve okulun tüm paydaşlarının okula bağlılıklarını arttıracak okul kültürünün oluşmasını sağlayacak liderlik davranışlarını ifade eden temel süreçler olmak üzere iki boyutta değerlendirmişlerdir (Murphy vd., 2007; Goldring vd., 2009; Elliot ve Clifford, 2014). Özetle

öğrenme merkezli liderlik farklı araştırmacılar tarafından farklı boyut ve süreçler olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğrenme merkezli liderlik [Liu ve diğerlerinin \(2016a, 2016b\)](#) temel aldığı öğrenme vizyonu geliştirme, öğrenme desteği sağlama, öğrenme programını yönetme ve model olma olmak üzere dört boyut olarak ele alınmıştır. Öğrenme vizyonu geliştirme, okulda öğrenme vizyonunun geliştirilmesi, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak amacıyla öğrenme iklimi oluşturarak okulun hedefleriyle uyumlu profesyonel hedefler belirlemelerini sağlamak ve bu konuda onları cesaretlendirmektir. Öğrenme desteği sağlama, öğretmenlerin mesleki öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için liderin öğrenmeye uygun bir okul ortamı oluşturarak süreçte öğretmenlerin gereksinim duydukları kaynakları sağlaması, öğretmenlerin birbirinden öğrenmelerine fırsat sunması, öğrenme sürecine katılan öğretmenlere saygı duyup onları ödüllendirmesi, öğrenmeye yönelik fikir ve uygulamaları destekleyerek süreci koordine etmesidir. Öğrenme programını yönetme, liderin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkı sağlayacak gelişim programları tasarlama ve etkinlikler düzenleme, öğretmenlere rehberlik etme ve onları öğrenmeye teşvik etme, öğrenme sürecinde aktif yer alarak süreci yönetme ve izleme davranışları olarak ifade edilmektedir. Model olma, liderin bireysel mesleki öğrenme sürecindeki istek ve enerjisi ile öğretmenleri yaşam boyu öğrenmenin önemi konusunda etkilemesi ve onlara esin kaynağı olma gayretidir.

### **Öğrenen Okul**

Örgütlerde öğrenme kavramı, yönetim literatüründeki yerini 1940'ların sonuna doğru sistem kuramı ile almıştır. Chris Argyris'in çalışmalarında 1960'larda ortaya çıkan ve gelişen öğrenen örgüt kavramı, Peter Senge (1990) tarafından yayınlanan, öğrenen örgüt fikri ve uygulamasını anlatan "Beşinci Disiplin" kitabıyla örgütlerin ilgisini çeken çağdaş bir uygulama olmuş ([Atak ve Atik, 2007](#)) ve literatüre kazandırılmıştır. Öğrenen örgüt bakış açısı ise, 1950'lerdeki sistem düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi teknolojilerinin gelişimi bilgi üretimi, yayılımı ve kullanımını son derece hızlandırdığından yeni bilgiler öğrenen ve bu bilgilerle yeni ürünler ve hizmetler üreten örgütler başarılı olmaktadır ([Mellander, 2008](#)). Dolayısıyla örgütsel öğrenmenin büyük örgütlerin sürekli değişim ihtiyaçlarını karşılayan örgüt yapısı ve sistemi oluşturma gayreti, yönetim alanyazınındaki önemini ortaya çıkarmıştır ([Dodgson, 1993](#)). Bu bağlamda öğrenme ve öğrenen örgüt kavramlarının yönetim literatürüne girmesiyle birlikte bu kavramlar önemli araştırma konusu haline gelmiştir.

Öğrenen örgüt, çalışanların istedikleri sonuçlara ulaşabilmeleri için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, işbirliği içerisinde öğrenmeyi öğrendikleri; yeni, sınırları zorlayan düşüncelerin ortaya çıktığı organizasyonlardır ([Senge, 2002](#)). Çalışanların gelişiminin teşvik edildiği, öğrenmeyi örgütün başarısını ve kapasitesini artıran bir yatırım olarak gören ve böylece çalışanlara öğrenme ve gelişme odaklı çalışma ortamı sunan öğrenen örgütler ([Ünal, 2006](#)), yeni bilgi yaratan ve bu bilgiyi örgüt içinde paylaşan ve tüm örgütün bilgiyi öğrenmesini, bilginin örgütsel bilgi haline gelmesini sağlayarak problemlerin çözümünde öğrendiği bilgilerden yararlanan örgütlerdir ([Senge, 1990](#)). Değişimle birlikte ortaya çıkan problemlerle mücadele edebilen öğrenen örgütlerde çalışanlar, yeniliklere uyum sağlayarak ve yeniliklerin örgüt ortamında uygulanmasını sağlayarak örgütün gelişmesine katkıda bulunabilmeli, işbirlikçi olmalıdırlar ([Toplu ve Akça, 2013](#)).

Mevcut paradigmanın sorgulanması, risk alma ve yeni fikirlerin uygulanması için çalışanların cesaretlendirildiği, çalışanların örgütü güçlü ve üstün kılacak faaliyetlerde bulunduğu ve bu faaliyetlerin sonuçlarını aldığı öğrenen örgütlerde öğrenme sürecindeki hatalar hoşgörü ile karşılanmakta, ürün ve hizmetlerin kalitesinin sürekli yükseltilmesine çalışılmakta ve maliyetlerin azaltılması için çaba gösterilmektedir ([Barutçugil, 2004](#)). Deneyimlerinden ders çıkarıp değişen şartlara uyum sağlayarak kendilerin yenileyebilen dinamik bir yapıya sahip olan öğrenen örgütlerde öğrenme temel bir değer olarak görülmekte, takımla öğrenmenin yanında bireysel öğrenmeye de önem verilmekte, çalışanların bireysel öğrenmeyle birlikte öğrenmelerine olanak tanıyan sağlıklı bir iletişim ortamı mevcuttur ([Doğan, 2002](#)). Öğrenen örgütlerde çalışanların gelişimleri için destekleyici bir ortam ve etkili bir iletişim sistemi oluşturulması gerekmektedir. Örgütlerin bunu sağlayabilmesi ise, ihtiyaç duydukları enformasyon teknolojik alt yapısına ve bireysel ilişkilere dayalı ağa sahip olmalarını zorunlu hale getirmiştir ([Barutçugil, 2002](#)). Öğrenen örgütlerde çalışanlar yaptıkları her şeye dahil edilmekte, çalışanlar arasındaki ilişkilerin temelinde işbirliği bulunmaktadır. Öğrenmenin uzun bir süreç olduğu öğrenen örgütlerde örgüt kendi deneyimlerinden de öğrenme çıktılarını elde etmekte ve çalışanlar öğrenen örgütün üyesi olmaktan keyif

almakta (Özden, 2008), takım ruhu ile ne öğrendiklerinin yanı sıra nasıl öğreneceklerini de değerlendirmektedirler. Öğrenen örgütler örgütün temel yapı ve unsurlarını tehlikeye atmaksızın risk alabilmekte, verileri doğru kullanmakta, yeni projeleri destekleyerek öğrenmeyi politika haline getirmektedirler (Çokluk, 2000). Dolayısıyla öğrenen örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için işbirliği içerisinde öğrenmeye odaklanmakta ve tüm örgüt üyeleri bu durumdan memnuniyet duymaktadır.

Öğrenen örgütler yapısı itibarıyla problem çözme temel aldıklarından geleneksel örgütlerden farklılık göstermektedirler (Akhtar ve Khan, 2011). Öğrenen örgütlerde öğrenme bir süreç olarak ele alınmakta ve öğrenmenin oluşması için belli bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmaksızın bireylerin etkileşimi sonucunda öğrenme süreci gerçekleşmektedir (Braham, 1998). Öğrenen örgütlerde lider, örgütte paylaşılan bir vizyon oluşturarak çalışanların yetkilendirilmesini ve katılımını aktif tutmaktadır (Efil, 1999). Çünkü öğrenen örgütler beklentileri yüksek olan, ileri görüşlü, proaktif, karar verirken stratejik davranan, değişimlere uyum sağlayabilmede esnek olan, tecrübeleri teşvik eden, öğrenme ve gelişimi destekleyen yapılardır (Akhtar ve Khan, 2011). Çalışanların ortak amaçlar etrafında toplandığı öğrenen örgütlerde liderlerin sergileyecekleri model davranışlar, gönüllü öğrenmeye istekli bir örgüt iklimi oluşturmakta, etkili fikirler oluşturarak bu fikirlerin yayılmasına ve gelişmesine katkı sunmaktadır. Öğrenen örgüt liderleri, öğrenme ve gelişmeye açık kişiler olduklarını düşünce davranışlarıyla göstermekte ve bu yönde çaba göstererek çalışanlarla iyi bir etkileşim kurmakta ve onların tutum ve davranışlarını yönlendirebilmekte, çalışanlarını destekleyerek onların öğrenme ve gelişimleri için fırsatlar sunmaktadır. Çalışanların günlük işlerinde de öğrenmelerini sağlayıcı sistemler oluşturmaktadır (Yazıcı, 2001). Bu anlamda öğrenen örgütler geleneksel örgütlerden farklılaşarak öğrenmeyi temel alan, lider ve üyelerinin etkileşim içerisinde olduğu, çalışanların yetkili kılındığı ve öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, değişimin desteklendiği, liderin çalışanlara rol model olduğu örgütler olarak nitelendirilebilir.

Alanyazında öğrenen örgütlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme olarak boyutlandırıldığı görülmektedir. Nitekim bu araştırmada da Senge'nin (2002) kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme boyutları esas alınmıştır. Kişisel hakimiyet (ustalık), kendisini sürekli geliştirmek için yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireyler usta bir zanaatkâra benzetilebilir. Kişisel hakimiyeti yüksek düzeyde olan bireyler, kendileri için önemli olan ve yaşamlarında gerçekten aradıklarına ulaşma yeteneklerini sürekli geliştiren kişilerdir (Senge, 2002). Öğrenme, örgütler tarafından teşvik edilmediği veya uygulamada çekimser kalındığı zaman bu durum çalışanların kişisel gelişimine engel oluşturabilir. Okullarda öğretmenlere yeteneklerini kullanabilecekleri fırsatların verilmesini sağlayacak bir yapı, onların yetkinleştirecektir (Şanal, 2009). Zihni modeller, bireylerin zihinlerindeki kalıplaşmış yargılar, dünya algıları ve bakış açılarını yansıtmaktadır (Bakan, 2011). Zihni modeller (değerler ve vizyon), öğrenen örgütlerin "dogma" sıdır. Örgütün kapasitesini zihni modellerle geliştirebilmesi, yeni becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin pratikte olanak sağlayacak örgütsel yeniliklerin uygulanması ile mümkün görünmektedir. Öğrenen örgüt olarak hareket etmek için kalıplaşmış zihni modeller anlaşılmalı ve değişmesi gerekenler değiştirilmelidir (Senge, 2002). Paylaşılan vizyon, 'onların' fikrinden 'bizim' fikrine dönüşümün ifadesidir ve bir fikrin ötesinde etkili bir güçtür. Bu güç, çoğu kişinin desteğini alacak düzeydeyse soyut durumdan elle tutulan somut bir şeye doğru dönüşür (Senge, 2002). Öğrenen örgütlerde vizyon ve paylaşımı, vizyonun sürekli olarak yukarıdan aşağıya doğru ilân edildiği hiyerarşik yapıdaki örgütlerin anlayışını bir kenara bırakıp örgütteki kişiler hiyerarşik olarak kendilerine söylenenin ötesinde, kendileri istediği için kendilerini aşarlar ve öğrenirler (Tan, 2014). Öğrenen örgütlerin, geleceğe yönelik işbirlikçi bir vizyon oluşturarak çevresel koşullarla etkili bir şekilde mücadele etmeleri çalışanların öğrenme davranışlarını geliştirmek, onları güçlendirme ve geliştirmeyi gerektirmektedir (Rijal, 2009). Takım halinde öğrenme, öğrenen örgütün temel birimi ve yapı taşı olup (Al-Abri ve Al-Hashmi, 2007), birlikte düşünme eylemine girme kapasitesi (Senge, 2002), bir takımdaki üyelerin gerçekten arzu ettiği sonuçları yaratabilmenin kapasitesini geliştirebilme sürecidir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Takımlar öğrenmeden de örgütlerin öğrenmesi mümkün değildir. Takımların öğrenmesi, kişisel öğrenme ve örgüt öğrenmesi arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Basım, Şeşen ve Çetin, 2009). Özetle örgütlerin öğrenen haline gelmesinde bireylerin öğrenmede süreklilik sağlayarak kendilerini geliştirmeleri, örgüte katkı sunacak zihni modellere sahip olunması, çalışanların hiyerarşik yapının ötesinde kendi istek ve gayretiyle öğrenmeleri, öğrenmeyi takım halinde gerçekleştirmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.



Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağında, eğitimin amacı artık bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde kullanılması değil; temel amaç öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek olmuştur (Çalık, 2003). Eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı en önemli eğitim örgütlerinden biri olarak (Balci, 2005) doğaları gereği öğrenen örgütler olan okullar (Toprakçı, 2017) öğrencilere zihin zorlayıcı etkinlikler hazırlayarak onların düşünmelerini ve neden-sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayan, fikir ve olguları farklı şekillerde ilişkilendiren, toplumsal değerleri önemseyen nitelikte olmalıdır (Özden, 2008). Bu ise, okulların sürekli öğrenmelerini, kendilerini yenilemelerini, öğrenmeyi teşvik etmelerini, öğretmenlerin işbirliği içerisinde ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayıcı öğrenme iklimi ve kültürüne sahip bir okul ortamının oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Nitekim Ada ve Akan (2007) da öğrenen okulların sürekli olarak öğrenerek kendini yenileyen, her zaman ve her yerde öğrenmeyi teşvik eden, gelişmek ve değişimi gerçekleştirmek için öğrenen, insan kaynaklarını geliştirmeyi ön plana çıkaran, öğretmenlerin birbirilerini çalışma arkadaşı olarak algıladığı hep birlikte öğrenme disiplinine ulaşmayı hedefleyen, öğrencisi ve öğretmeniyle okul içerisindeki tüm personelin başarılı olmasını ve kendini gerçekleştirmesine imkân sağlayan ve üyelerce kabul edilebilir bir öğrenme iklimi ve kültürüne ortam hazırlayarak birçok krizden uzak tutan okullar olduğunu vurgulamışlardır. Bir öğrenme laboratuvarı olarak nitelendirilebilen öğrenen okullarda öğretmenler ve diğer paydaşlar alanlarıyla ilgili yenilik ve gelişmeleri sürekli takip ederek meslektaşlarıyla paylaşırlar. Okulda tüm paydaşlar öğrenmeye istekli olup değişim ve yeniliğe açık zihni modele sahiptir ve öğrenme takım halinde gerçekleşmektedir. Bireysel yetkinlik önemi görülmekte ve bireyleri değerli kılmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesinde ise, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları artmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Çünkü okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerle birlikte sürekli olarak grup halinde öğrenen, kendini geliştiren ve öğrenen okulu oluşturabilen öğrenen lider olabilmelidir. Bu bağlamda öğrenen lider, örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için açık bir vizyon ve misyon belirleyerek paydaşların okulun geleceğini görmelerini sağlamalı ve okuldaki tüm değişkenleri kullanabilmelidir (Çelik, 2003). Dolayısıyla okul yöneticilerinin okulda bir öğrenme kültürü oluşturarak öğretmenlerin öğrenme süreçlerine destek olmaları, öğrenme programları hazırlamaları ve öğrenen lider olarak öğretmenlere model olmaları oldukça önem taşımaktadır. Nitekim Kofman ve Senge (1993), sürekli öğrenmeyi teşvik eden ve destekleyen bir örgüt kültürü ve örgüt çalışanlarının öğrenmesinde sürekliliğin sağlandığı ve öğrenilenlerin uygulandığı örgütlerde değişimin başlatılabildiğini ve bu örgütlerin değişime uyum sağlanabildiklerini vurgulamışlardır. Çünkü okullar rekabet gücü elde etme, faaliyetlerini artırıp yüksek düzeyde verimliliğe ulaşmak için çaba göstermektedirler. Bu anlamda okullar öğrenen örgütler olarak değişimi takip ederek değişime uyum sağlayabilmelidir (Jokić, Ćosic, Sajfert, Pečujlja ve Pardanjac, 2012). Öğrenme merkezli liderlikte okul yöneticilerinden hem öğrenen olmaları hem de okulun tüm paydaşlarını öğrenme konusunda teşvik ederek onlara önderlik yapmaları beklenmektedir. Ertürk ve Nartgün'e (2019) göre, ülkelerin 21. yüzyılın getirdiği hızlı değişime uyum sağlamaları ve kalkınmaları için eğitim sistemlerini ve sistemin önemli bir ögesi olan okullarını sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Okulların geliştirilmesinde ise, devletin eğitim politikaları ve okulların öğrenen örgüt olarak kendilerini geliştirmeleri ve etkili olmaları oldukça önemlidir. Okulların öğrenen örgütler haline getirilmesinde önemli görev ve sorumlulukları bulunan okul yöneticilerinin modern liderlik becerilerine sahip olmaları, okullarını bilgi üreten, bu bilgiyi aktaran ve kullanan örgütler haline getirerek okulları öğrenen örgütler haline getirebilmeleri gerekmektedir (Ertürk ve Nartgün, 2019). Öğrenen okul kültürünün oluşturulmasında ise, okul yöneticilerinin öğrenme konusunda tüm okul personeline rol model olmaları gerekmektedir.

Öğrenen okulda okul yöneticisi vizyon sahibi, öğretmen, öğrenci ve tüm okul çalışanlarına başarıya ulaşma konusunda rehberlik edebilen eğitim lideridir. Öğrenen okulda ortaya çıkan problemlerin çözümü, karşılaşılan engellerin ortadan kaldırılması, öğretmen, öğrenci ve tüm paydaşların motivasyonlarının artırılması ve ortak bir vizyon oluşturabilmek için kendini geliştirmiş, yetkin okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Töremen, 2001). Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yordayıcısı olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ile ilgili olarak hem Türkiye 'de (Kılınç vd., 2017; Koçdemir, 2017; Bakan, Doğan, Koçdemir ve Oğuz, 2018; Polat, 2020; Akgün, 2021) hem de yurt dışında (Elliot ve Clifford, 2014; Goldring vd., 2009; Male ve Palaiologu, 2011; Murphy vd., 2006; Murphy vd., 2007; Shen ve Cooley, 2012; Farnsworth, 2015; Liu vd., 2016a; Liu vd., 2016b; Reardon, 2011; Tan, 2014) sınırlı sayıda çalışmaya

rastlanmıştır. Öğrenme merkezli liderlik ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi ve okulların öğrenme sürecinde öğrenme merkezli liderliğin etkisini ele alan herhangi bir çalışmanın olmayışı da çalışmanın önemini ve özgünlüğünü; ayrıca bireysel öğrenmenin yetersiz kaldığı, bilginin paylaşılıp öğrenmenin desteklenerek teşvik edildiği öğrenen örgütlerin oluşması ve bunu oluşturmak için yöneticilerin oluşturdukları öğrenme ortamı vizyonu ile öğrenme merkezli liderlik davranışlarının önemli olduğu düşünülmekte olup bu araştırma ile öğrenme merkezli liderlik ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılarak karar vericilere ve uygulayıcılara rehberlik etmesi de araştırmanın oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına ve öğrenen okula yönelik algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları öğrenen okul üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algıları üzerindeki yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişki tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 30.06.2021 tarih ve 2021/07 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Bolu il merkezinde bulunan 25 ilkokulda görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmakta olup çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. 342 öğretmenden geri bildirim sağlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri elde etmek için Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği" ile "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılmıştır.

**Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği:** Liu ve diğerleri (2016a) tarafından geliştirilen, Kılınç ve diğerleri (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma (5 madde), öğrenme desteği sağlama (7 madde) ve öğrenme programını yönetme ve model olma (7 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri .88 ile .91 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ölçek toplamında .98, öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturma alt boyutunda .94, öğrenme desteği sağlama alt boyutunda .94 ve öğrenme programını yönetme ve model olma alt boyutunda .94 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipi tarzda oluşturulan ölçek, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilmiş ve aritmetik ortalamalar çok düşük (1.00-1.80); düşük (1.81-2.60); orta (2.61-3.40); yüksek (3.41-4.20) ve çok yüksek (4.21-5.00) olarak yorumlanmıştır. Ölçek maddelerinden bazıları şu şekildedir: "Okulda öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri için açık bir vizyon geliştirir", "Geliştirdiği öğrenme vizyonunu öğretmenlere aktarır", "Mesleki öğrenme çalışmalarına düzenli olarak katılan öğretmenleri ödüllendirir."

**Öğrenen Okul Ölçeği:** Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Öğrenen Okul Ölçeği" takım hâlinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hâkimiyet olmak üzere 4 alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi tarzda oluşturulmuş olan ve katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde derecelendirilen ölçeğin aritmetik ortalamaları çok düşük (1.00-1.80); düşük (1.81-2.60); orta (2.61-3.40); yüksek (3.41-4.20) ve çok yüksek (4.21-5.00) olarak yorumlanmıştır. Uğurlu ve diğerleri (2014) tarafından yapılan Cronbach Alpha

güvenirlilik analizleri sonucunda takım hâlinde öğrenme boyutu .89, zihni modeller .89, paylaşılan vizyon .84, kişisel hâkimiyet .69, olarak hesaplanmıştır. Ölçeği tamamı için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik değeri .92'dir. Bu araştırmada yapılan güvenirlilik analiz sonucunda güvenirlilik değerleri takım hâlinde öğrenme boyutu .90, zihni modeller .88, paylaşılan vizyon .85, kişisel hâkimiyet .77, olarak hesaplanmıştır. Ölçeği tamamı için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri .93 olarak saptanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinden bazıları şu şekildedir: Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar", Okulumuzun vizyonu yaşam boyu öğrenme temeline dayalıdır", Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım."

### Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veriler toplanmadan önce ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmış olup daha sonra araştırma, etik değerlendirme kurulunda değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Uygulama için gerekli izinler alınarak ölçekler çevrimiçi (online) olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde okul yöneticilerine gerekli bilgilendirmeler telefon ve mail aracılığıyla yapılmıştır. Öğretmenlerden sağlanan 342 geçerli veri SPSS programına aktarılmıştır. Verilerin normalliğine yönelik hesaplanan basıklık çarpıklık değerleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Verilerin normalliğine yönelik yapılan çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları

Ölçek ve boyutları	Skewness	Kurtosis
Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma	-.884	.366
Öğrenme desteği sağlama	.022	.612
Öğrenme programlarını yönetme ve model olma	-.922	.883
Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Toplam Puanı	-1.014	.422
Takım Halinde Öğrenme	-.433	.674
Zihni Modeller	-1.230	.420
Paylaşılan Vizyon	.253	.920
Kişisel Hâkimiyet	-.661	.244
Öğrenen Okul Ölçeği Toplam Puanı	-.652	.810

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ölçeği toplam puanı ve boyutları ile öğrenen okul ölçeği toplam puanı ve boyutlarına yönelik basıklık-çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), basıklık-çarpıklık- değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olmasının verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlamına geldiğini vurgulamışlardır. Ayrıca veri dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş ve bu testlerin sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ( $p > .05$ ). Bu bağlamda araştırmada parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Değişkenler arasında otokorelasyonun incelenmesine yönelik hesaplanan Durbin-Watson katsayısı değişkenler arasında otokorelasyon olmadığını göstermektedir ( $d=2.04$ ). Durbin-Watson katsayısının 1.5-2.5 değerleri arasında olması otokorelasyon sorununun olmadığını göstermektedir (Kalaycı, 2009). Bağımsız değişkenler arasındaki r katsayıları incelendiğinde .80 den düşük olduğu saptanmış olup bu sonuçlar, bağımsız değişkenler arasında çoklu ortak doğrusallık (multicollinearity) sorunu olmadığını göstermektedir. Çünkü çoklu ortak doğrusallık (multicollinearity) sorununun ortaya çıkmaması için bağımsız değişkenler arasındaki r katsayısının 0,9 ve üstünde olmaması gerekir (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca bağımsız değişkenler arasında regresyon analizini uygun olmayan bir çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı Varyans Büyütme Faktörü (Variance Inflation Factor/VIF:10'dan küçük olması) ve tolerans değerleri (0.2'den büyük olması) ile de incelenmiştir. VIF değerinin 2.51 ile 3.84 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tolerans değeri ise .59 ile .88 aralığındadır. Elde edilen bu değerler, analizin çoklu bağıntı problemine sahip olmadığını göstermektedir (Field, 2009; Stevens, 2009).

## BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına ve öğrenen okula yönelik algıları, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenen okul algıları arasındaki ilişki ve okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algılarına etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarına Yönelik Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışların yönelik algıları Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışların yönelik algıları

Ölçek ve boyutları	N	$\bar{x}$	SS
Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma	342	3.24	.652
Öğrenme desteği sağlama	342	2.78	.420
Öğrenme programlarını yönetme ve model olma	342	2.63	.741
Öğrenme merkezli liderlik ölçeği	342	3.04	.692

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına yönelik algıları ölçek bütünü ( $\bar{x}=3.04$ ) ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma ( $\bar{x}=3.24$ ), öğrenme desteği sağlama ( $\bar{x}=2.78$ ) ve öğrenme programlarını yönetme ve model olma boyutu olmak üzere tüm boyutlarda ( $\bar{x}=2.63$ ) "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 2. Öğretmenlerin Öğrenen Okula Yönelik Algıları

Öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algıları Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algıları

Ölçek	N	$\bar{x}$	SS
Takım halinde öğrenme	342	4.16	0.81
Zihni modeller	342	3.12	0.63
Paylaşılan vizyon	342	3.23	0.56
Kişisel hâkimiyet	342	3.98	0.89
Öğrenen okul toplam puanı	342	4.01	0.72

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algıları ölçek bütünü ( $\bar{x}=4.01$ ) ile takım halinde öğrenme ( $\bar{x}=4.16$ ) ve kişisel hâkimiyet ( $\bar{x}=3.98$ ) boyutlarında "yüksek" düzeyde; zihni modeller ( $\bar{x}=3.12$ ) ve paylaşılan vizyon ( $\bar{x}=3.23$ ) boyutlarında "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### 3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışları ile Öğrenen Okul Arasındaki İlişki

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon korelasyon analizi

	THÖ	ZM	PV	KH	ÖO
ÖDVO	r 0.72**	0.63**	0.77**	0.74**	0.68**
ÖDS	r 0.60**	0.71**	0.49**	0.76**	0.73**
MPY ve MO	r 0.69**	0.63**	0.78**	0.57**	0.66**
ÖML	r 0.73**	0.55**	0.74**	0.62**	0.71**

\*\*p < 0.05.

ÖDVO: Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma; ÖDS: Öğrenme desteği sağlama; ÖPY ve MO: Öğrenme programlarını yönetme ve model olma; ÖML: Öğrenme merkezli liderlik - THÖ: Takım halinde öğrenme; ZM: Zihni modeller; PV: Paylaşılan vizyon; KH: Kişisel hâkimiyet; ÖO: Öğrenen okul.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme merkezli liderlik ölçeği bütünü ile öğrenen okul ölçeği bütünü arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.71$ ;  $p<.05$ ). Öğrenme merkezli liderlik ölçeği toplam puanı ile öğrenen okul ölçeği takım halinde öğrenme ( $r=.73$ ;  $p<.05$ ) ve paylaşılan vizyon ( $r=.74$ ;  $p<.05$ ) boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; zihni modeller ( $r=.55$ ;  $p<.05$ ),

kişisel hâkimiyet ( $r=.62$ ;  $p<.05$ ) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenme merkezli liderlik ölçeği öğrenmeye dönük vizyon oluşturma boyutu ile öğrenen okul ölçeği takım halinde öğrenme ( $r=.72$ ;  $p<.05$ ), paylaşılan vizyon ( $r=.77$ ;  $p<.05$ ) ve kişisel hâkimiyet ( $r=.77$ ;  $p<.05$ ) boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; zihni modeller ( $r=.63$ ;  $p<.05$ ) boyutu ve öğrenen okul ölçeği toplam puanı ( $r=.68$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenme merkezli liderlik ölçeği öğrenme desteği sağlama boyutu ile öğrenen okul ölçeği zihni modeller ( $r=.71$ ;  $p<.05$ ), kişisel hâkimiyet ( $r=.76$ ;  $p<.05$ ) boyutları ve öğrenen okul ölçeği toplam puanı ( $r=.73$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; takım halinde öğrenme ( $r=.60$ ;  $p<.05$ ) ve paylaşılan vizyon ( $r=.49$ ;  $p<.05$ ) boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğrenme merkezli liderlik ölçeği öğrenme programlarını yönetme ve model olma boyutu ile öğrenen okul ölçeği paylaşılan vizyon ( $r=.74$ ;  $p<.05$ ) boyutu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde; takım halinde öğrenme ( $r=.69$ ;  $p<.05$ ), zihni modeller ( $r=.63$ ;  $p<.05$ ), kişisel hâkimiyet ( $r=.57$ ;  $p<.05$ ) boyutları ve öğrenen okul ölçeği toplam puanı ( $r=.66$ ;  $p<.05$ ) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

#### 4. Öğrenme Merkezli Liderlik Ölçeği Boyutlarının Öğrenen Okul Ölçeği Boyutlarını Yordama Düzeyi

Öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının öğrenen okul ölçeği boyutlarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5.** Öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının öğrenen okul ölçeği boyutlarını yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi

Bağımsız Değişken	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	Bağımlı Değişken Takım Halinde Öğrenme			Bağımlı Değişken Zihni Modeller			Bağımlı Değişken Paylaşılan Vizyon			Bağımlı Değişken Kişisel Hâkimiyet		
	B	t	p	B	t	p	B	t	p	B	t	p
Sabit	1.14	2.72	0.00*	1.22	3.11	0.00*	1.20	2.92	0.00*	1.03	1.93	0.00*
Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma	0.62	3.71	0.00*	0.53	2.72	0.00*	0.71	1.69	0.00*	0.44	2.61	0.00*
Öğrenme desteği sağlama	0.77	3.42	0.00*	0.62	3.81	0.00*	0.52	3.04	0.00*	0.57	3.28	0.00*
Öğrenme programlarını yönetme ve model olma	0.82	3.92	0.00*	0.70	3.40	0.00*	0.63	3.13	0.00*	0.81	3.21	0.00*
	<b>F</b> 74.11			<b>F</b> 64.32			<b>F</b> 58.32			<b>F</b> 60.84		
	<b>p</b> 0.00*			<b>p</b> 0.00*			<b>p</b> 0.00*			<b>p</b> 0.00*		
	<b>R<sup>2</sup></b> 0.71			<b>R<sup>2</sup></b> 0.64			<b>R<sup>2</sup></b> 0.56			<b>R<sup>2</sup></b> 0.68		

Tablo 5'te yer alan Model 1, 2, 3 ve 4'te öğrenme merkezli liderliğin alt boyutlarının öğrenen okul ölçeğinin alt boyutlarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Model 1 incelendiğinde; öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutlarının ve öğrenen okul ölçeği takım halinde öğrenme boyutunun ( $F=71.11$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutları takım halinde öğrenme boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarında toplam varyansın % 71'ini ( $R^2 =0.71$ ) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının her birinin takım halinde öğrenme boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ( $p<0.01$ ).

Model 2 incelendiğinde; öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutlarının ve öğrenen okul ölçeği zihni modeller boyutunun ( $F=64.32$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutları zihni modeller boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarında toplam varyansın % 64'ünü ( $R^2 =0.64$ ) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının her birinin zihni modeller boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ( $p<0.01$ ).



Model 3 incelendiğinde; öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutlarının ve öğrenen okul ölçeği paylaşılan vizyon boyutunun ( $F=58.32$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutları paylaşılan vizyon boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarında toplam varyansın % 56'sını ( $R^2 =0.565$ ) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının her birinin paylaşılan vizyon boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ( $p<0.01$ ).

Model 4 incelendiğinde; öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutlarının ve öğrenen okul ölçeği kişisel hâkimiyet boyutunun ( $F=60.84$ ;  $p<0.01$ ) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme merkezli liderlik ölçeği alt boyutları kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarında toplam varyansın % 68'ini ( $R^2 =0.68$ ) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde öğrenme merkezli liderlik ölçeği boyutlarının her birinin kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ( $p<0.01$ ).

### 5. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Öğrenme Merkezli Liderlik Davranışlarının Öğrenen Okulu Yordama Düzeyi

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğrenen okulu yordamasına yönelik basit regresyon analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğrenen okulu yordamasına yönelik basit regresyon analizi

Model 5			
Bağımsız Değişken	B	t	p
Sabit	1.32	3.52	0.00*
Öğrenme Merkezli Liderlik	2.48	2.67	0.00*
<b>F</b> 66.81			
<b>p</b> 0.00*			
<b>R<sup>2</sup></b> 0.68			

Tablo 6'da yer alan model 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ( $F=66.81$ ;  $p<0.01$ ). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenen okul algılarında toplam varyansın %68'ini ( $R^2 =0.68$ ) açıklamaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının artmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yükseleceğini göstermektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli davranışlarının öğrenen okula etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçları, ortaya çıkan sonuçlar ve alanyazın çerçevesinde yapılan tartışma ve önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarına yönelik algıları ölçek bütünü ile öğrenmeye dönük vizyon oluşturma öğrenme desteği sağlama ve öğrenme programlarını yönetme ve model olma boyutlarında orta düzeydedir. Ulusal alanyazında öğrenme merkezli liderliğe yönelik çalışmaların az olması dikkat çekmekte olup hem ulusal (Bakan vd., 2018; Kılınc vd., 2017; Koçdemir, 2017; Polat 2020; Akgün, 2021). hem de uluslararası alanyazında yapılan çalışmaların (Cravens , 2008; Reardon, 2011; Sun, Youngs, Yang, Chu ve Zhao, 2012; Rodman, 2012; Liu vd., 2016a, 2016b; Piyaman, 2016) sonuçlarında öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğe yönelik algılarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2020) ve Akgün (2021), araştırmalarında tüm boyutlarda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada farklı bir sonucun ortaya çıkması, gün geçtikçe değişimin ve rekabetin arttığı 21. yüzyılda yöneticilerinin değişimi takip etmeleri, değişime uyum sağlamları güçleşmekte olduğundan ayrıca yöneticilerin evrak vb. iş yüklerinin yoğunluğunun öğrenmeye yönelik faaliyetlerini veya öğrenmeyi yönelik vizyon oluşturma öğrenme desteği sağlama, öğrenme programı tasarlama, öğretmenlere öğrenen lider olarak model olma

davranışlarını kısıtlamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu sonuç, yöneticilerin bireysel öğrenme noktasında ve mesleki gelişimlerinde sürekliliğin olmaması sonucu yöneticilerin çağdaş liderlik modellerinden veya mesleki gelişmelerden haberdar olmalarındaki sorunlardan kaynaklanmış olabilir. Dahası yönetici seçme sisteminde insan kaynakları ilkelerinden yeterlilik ilkesinin uygulanmasındaki aksaklıklar (Ertürk ve Argon, 2018a) nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Halbuki öğrenme merkezli liderlik, okul yöneticilerinin öğrenme öğretme faaliyetlerini aktif olarak geliştirmelerinin yanında, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini desteklemesi ve geliştirmesi; öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmelerini sağlayacak fırsatların sunulmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir (Kılınç vd., 2017). Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının orta düzeyde olması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, öğretmenlerin birbirinden öğrenecekleri öğrenme kültürünün oluşturulmasını da aksaklıklara yol açabilir. Nitekim Liu, ve diğerleri de (2016a), öğrenme merkezli liderlerin öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden okul ortamı oluşturma çabası içinde olduklarını vurgulamıştır. Bu anlamda sınıf için uygulamalar dahil tüm okul paydaşlarının öğrenmesine olumlu katkı sağlayabilecek olan okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının artırılmasına yönelik karar vericilerin ve uygulayıcıların gerekli önlemleri almaları ve okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliklerinin gelişimine katkı sunmaları okulların öğrenen örgüt olmalarını da etkileyecektir.

Okullar sürekli öğrenmeyi zorunlu kılan eğitim kurumları oldukları için okul yöneticilerinin okulun tümünde öğrenmeye yönelik vizyon oluşturmaları, okulda öğrenme iklimi oluşturarak öğretmenlerin okul hedefleriyle uyumlu profesyonel hedefler belirlemelerini sağlayarak motivasyonlarını artırmaları, öğretmenlere ihtiyaç duydukları kaynakları sağlamaları, öğretmenlerin birbirinden öğrenecekleri okul ortamı oluşturmaları, öğrenmeye yönelik fikir ve girişimleri desteklemeleri ve bu yönde öğretmenleri cesaretlendirmeleri, öğretmenlerin ve tüm okul personelinin mesleki öğrenmesine katkı sunacak öğrenme programları hazırlayıp uygulamaları, öğrenme sürecinde öğretmenlere rehberlik ederek süreci izleme, değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çaba göstermeleri, öğrenme sürecindeki istek, enerji ve gayretiyle öğretmenlere ilham kaynağı olmaları öğretmenlerin ve diğer okul personelinin mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlayarak sunulan eğitim öğretim etkinliklerinin daha nitelikli ve kaliteli olmasına katkı sağlayacak ve dolayısıyla bu durum, öğrencilerin öğrenme becerilerini artıracak, okulun öğrenme vizyonunu geliştirerek öğrenmeye dönük bir okul iklimi ve kültürünün oluşmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algılarının ölçek bütünü ile takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet boyutlarında yüksek düzeyde; zihni modeller ve paylaşılan vizyon boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarına ilişkin yapılan bir çok çalışmada (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Doğan ve Yiğit, 2015; Jokic vd., 2012; Yıldız, 2011; Ertürk ve Nartgün, 2019) algıları yüksek düzeyde saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla yapılan çalışmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olması, öğrenen okulun işlevsel bir yapı olarak değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Doğan ve Yiğit, 2015). Bu anlamda okulların öğrenen okul olmaları, okulların işlevselliğinin ve eğitim kalitesinin artmasını sağlayabilir. Ayrıca değişim ve yeniliğin hızlı yaşandığı 21. yüzyılda okulların öğrenmeye açık olmalarının, bu değişim ve yeniliklere entegre olmaları bakımından önemli olduğu görülmektedir (Ertürk ve Nartgün, 2019). Eğitim çıktılarının uzun süreli olması öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların sürekli öğrenmelerini gerekli kıldığından okulda ortak bir öğrenme vizyon ve kültürü ile bu vizyonla uyumlu hedeflerin belirlenmesi ve bu hedefler ulaşmak için okul paydaşlarının sürekli öğrenmeleri, farklı fikirlerin önemli görüldüğü uyumlu takımlar oluşturmak okulların öğrenen okul olmalarını ve dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenme merkezli lider olarak destekleyici ve model olması gerekmektedir. Yetim de (2015), takımlar farklı zihinlerin düşüncelerinin bir araya gelerek farklı ve daha yararlı sonuçlar ortaya çıkaracağını, örgütlerde takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ortak hareket etmenin ve bilgiyi paylaşmanın gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin öğrenen okula yönelik algılarının ölçek bütünü ile takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet boyutlarında yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Alanyazında öğretmenlerin takım halinde öğrenme boyutunda öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılan ve bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösteren çalışmalara (Alp, 2007; Banoğlu, 2009;

Kılıç, 2009; Erdem ve Uçar, 2013; Doğan ve Yiğit, 2015) rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin takım halinde öğrenme algılarının yüksek düzeyde olması, okullarda yürütülen faaliyetlerin çoğunun takım çalışmasını gerektirmesi, tüm okul paydaşlarının bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak için birlikte ve uyumlu bir şekilde hareket etmelerinin gerekliliği açısından oldukça önemli bir sonuçtur (Ertürk ve Argon, 2018b). Çünkü öğrenen örgütlerde takım halinde öğrenme disiplini öğrenmede gereken odak ve enerjiyi sağladığı için hâyatî önem taşımaktadır (Senge, 2002). Ayrıca takım çalışmaları öğretmenlerin birbirinden öğrenmelerine de katkı sağlayacak ve öğrencilere daha nitelikli öğretim hizmeti sunulacaktır. Nitekim Ertürk ve Nartgün (2019), öğretmenlerin ortak amaca ve yönelimlere açık olup deneyimlerini, öğrendikleri yeni bilgi ve uygulamaları birbirleriyle paylaşarak çalışmalarını takım halinde yürüttükleri ve birbirlerini destekledikleri zaman okulun öğrenen okul olmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır.

Örgütlerin öğrenen bireyler ile bilgiye ulaşabileceği göz önüne alındığında öğretmenlerin kişisel hakimiyet boyutunda öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin bilgiye ulaşmada istekli oldukları ve bu sayede mesleki gelişimlerini sağladıkları söylenebilir. Fakat tek başına bireysel öğrenme ile okulların öğrenen okul olmaları mümkün olmayacaktır. Öğrenen bireylerin organizasyonlar içindeki bilgi paylaşımı da oldukça önemlidir (Senge, 1990). Çünkü öğrenmenin gerçekleşerek yetkinlik kazanmada bilgi paylaşımı ve bilginin kullanabileceği bir okul yapısı ve yönetimi gerekmektedir. Bu ise, okulların öğrenme vizyonlarının olmasını ve okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarını ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin paylaşılan vizyon ve zihni modeller boyutlarında orta düzeyde olması ise dikkat edilmesi gereken ve önemli bir sonuçtur. Çünkü okulun vizyonunun öğretmenler tarafından bilinmesi ve sürekli öğrenme temeline dayandırılması, okul vizyonunun değişime uyum sağlayıcı nitelikte esnek ve açık olması okulun öğrenen örgüt olmasını da etkileyecektir. Bu anlamda okulun vizyonunu belirlerken öğretmenleri de bu sürece katarak onların düşüncelerinin alınması, okulun vizyonunu benimsemeleri ve bu vizyona ulaşmak için yapılacak çalışmalarda görev almalarını kolaylaştıracaktır. Bu anlamda okulun vizyonunun öğretmenlerle belirlenmesi ve yeni gelen öğretmenlerin de okulun vizyonundan haberdar edilmesinin okulun öğrenen okul olmasına katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Ayrıca okullar değişime ve yeniliğe açık kurumlar olmak durumundadırlar. Bu bağlamda okullar yenilik ve değişimler sonucunda vizyonlarını değiştirerek ancak eğitim kalitesine ulaşabilirler ve öğrenen okul haline gelebilirler. Okullar yaşam boyu öğrenme temeline dayalı bir vizyon oluşturdukları taktirde, araştırma ve öğrenmeye dayalı faaliyet ve projelerin sayısı artarak okulların öğrenen okul olmaları kolaylaşacaktır (Ertürk ve Nartgün, 2019).

Öğretmenlerin zihni modeller boyutunda öğrenen okul algılarının orta düzeyde olması olumsuz olarak nitelendirilebilecek bir durum olmasa da zihni modeller algısı yüksek olan öğretmenlerin okullarını öğrenen okul haline getirmelerinin daha kolay olması (Ertürk ve Nartgün, 2019) göz önüne alındığında orta düzeyde bir zihni modelleme öğretmenlerin istenen düzeyde öğrenmelerini ve okulun öğrenen örgüt haline gelmesine yeterli düzeyde katkı sağlamayacaktır. Çünkü zihni modeller kişinin zihninde oluşturmuş olduğu kalıp ve yargıları içerdiğinden kişi, öğrenmenin gerekliliğine inandığı zaman öğrenme gerçekleşebilecektir. Öğrenmeyi ve değişimi risk olarak gören ve sorgulama ve eleştiri yapmadan var olan durumun korunması gerekliliğini düşünen ve fikirlerini açığa sunmayan bireylerin örgütlerin öğrenen örgüt olmasına katkı sağlamasını beklemek doğru olmayacaktır. Bu bağlamda öğrenen örgütlerde çalışanların bilinçaltındaki kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşmaları, öncelikle yöneticilerin değişime olumlu bakması ve çalışanları geliştirme ve kalıplaşmış düşüncelerini değiştirmeleriyle mümkündür. Çünkü bilinçaltındaki düşünceler, zamanla yönetici-çalışan ve çalışan-çalışan arasındaki ilişkileri ve dolayısıyla örgütsel faaliyetleri etkileyecektir. Stratejik karar vermede kullanılmakta olan zihni modeller, öğrenen örgütlerde önemli kararların alınması sırasında farklı zihni modellere sahip yönetici ve çalışanların farklı fikirler sunarak doğru kararların alınmasını sağlamaktadır (Yücel, 2007). Okullarda da öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek kalıplaşmış düşüncelerin ve yargıların değiştirilerek okulun öğrenmesine ve öğrenme vizyonunun gelişmesine katkı sağlayacak paydaş davranışlarının ortaya çıkmasında okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğrenme merkezli lider olarak öğrenmeye dönük bir vizyon çerçevesinde öğrenmeyi desteklemeli ve tüm okul paydaşlarına rol model olmalıdır.

Araştırma sonucuna göre, öğrenme merkezli liderlik ve öğrenen okul arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrenme merkezli liderliğin alt

boyutları ile öğrenen okul ölçeği alt boyutları ve toplam puanı arasında pozitif yönlü orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın taramasında doğrudan öğrenme merkezli liderlik ve öğrenen okul arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte her iki konunun farklı konularla birlikte ele alındığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Literatürde öğrenme merkezli liderlik ile öğretmenlerin müdürlere olan güven düzeyleri (Farnsworth, 2015), öğrenme merkezli liderlik ile öğretmenlerin mesleki öğrenimi (Liu vd., 2016b) arsında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liu ve diğerleri (2016a) başka bir araştırmalarında öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri üzerinde öğrenme merkezli liderliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2020), öğretmen profesyoneli ile öğrenme merkezli liderlik ve alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu; Van Schaik, Volman, Admiraal ve Schenke (2020), öğrenme merkezli liderlik ile dağıtım liderliği birlikte kullanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin öğrenmesine katkı sunması açısından başarılı uygulamalar yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Gümüş ve Bellibaş (2020a) ise, araştırmalarında okul yöneticilerinin sergiledikleri yüksek düzeyli öğrenme merkezli liderlik davranışları ile daha fazla mesleki gelişim etkinliğine katılmaları ve yüksek öz yeterlilik algısına sahip olmaları arasında anlamlı ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Ertürk ve Nartgün (2019), öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile öğrenen okul arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin öğretmenlere model olduğu okulun öğrenme vizyonu daha kolay oluşturulabilir, okul yöneticileri öğretmenlerin öğrenmesi yönünde onları daha yüksek düzeyde etkileyerek mesleki gelişimlerini ve öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca öz yeterliliği olan okul yöneticileri sınıf içi uygulamalara, öğretmenlerin mesleki gelişimine, motivasyonlarını artırılmasına ve okulun tüm paydaşların öğrenen bireyler olmasına katkı sağlayarak okulun öğrenen okul olmasında etkin rol oynayabilir. Özetle, öğrenme merkezli liderlik ve öğrenen okul arasındaki yüksek düzeyde bir ilişkinin ortaya çıkması ve alanyazındaki çalışmaların bu sonucu desteklemesi, okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının okulların öğrenen okul olmalarında ve bunu sürdürmelerinde etkili olacağını göstermektedir. Yıldız ve Ertürk (2019) okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra bilgi ve becerileriyle öğretmenlerin gelişimini de sağlamaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrenme merkezli liderlik ölçeği toplam puanı ve alt boyutları öğrenen okul ölçeği toplam puanını ve alt boyutlarını anlamlı olarak etkilemektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin öğrenen okul algıları da yükselecektir. Öğrenme merkezli liderliğe ilişkin uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir (Elliot ve Clifford, 2014; Goldring vd., 2009; Male ve Palaiologu, 2011; Murphy vd., 2006; Murphy vd., 2007; Shen ve Cooley, 2012; Farnsworth, 2015; Liu vd., 2016a; Liu vd., 2016b; Reardon, 2011; Tan, 2014). Öğrenme merkezli liderlik ile ilgili bu çalışmalarda öğrenme merkezli liderliğin, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini anlamlı ve olumlu yönde etkilediği, öğrenci başarısını artırdığı, öğrenme merkezli liderlik ile okul müdürlere güven arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2020), öğrenme desteği sağlama ve öğrenmeye dönük vizyon geliştirme boyutlarında öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneli ile pozitif ve anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşırken; öğrenme programını yönetme ve model olma boyutlarında öğrenme merkezli liderliğin öğretmen profesyoneli ile anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bellibaş, Gümüş ve Kılınç (2020), öğrenme merkezli liderliğin olduğu okullarda öğretmen liderliğinin de yüksek olduğu ve öğretmenlerin mesleki öğrenme düzeylerinin aracılık rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gümüş ve Bellibaş (2020b), öğrenme merkezli liderliğin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin pozitif yönde artırmakta olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme merkezli liderliğin öğrenen okul üzerindeki etkisi dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenmesine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması sonucu öğretmenlerin liderlik beceri ve davranışlarının da arttığı söylenebilir. Çünkü eğitim sürekli öğrenmeyi gerektiren bir süreç olduğundan öğretmenlerin öğrenmesi, öğrencilerine liderlik yapabilmesi onların sürekli öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları bu anlamda öğretmenleri etkilemede ve onların öğrenmelerinde etkili olacaktır. Çünkü okul yöneticileri öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmakta ve zamanının büyük bölümünü okulda ve öğretmenlerle geçirmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin gösterdiği öğrenme merkezli liderlik davranışlarının okulun öğrenen okul olmasında kolaylık sağlayacaktır.

Sonuç olarak yirmi birinci yüzyıl bilgi ve teknoloji çağında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanıp okulun tüm çalışanlarının öğrenmeye odaklanarak kaliteli ve nitelikli öğretim hizmeti sunulması, okulların öğrenen okul olmalarını gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderlik davranışları, okulların öğrenen örgüt olmasında oldukça etkili bir değişkendir. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğrenmeye dönük bir vizyon oluşturmaları, tüm paydaşlara öğrenme desteği sağlayarak öğrenme programı hazırlama ve uygulamada gayretli olmaları, öğrenen olarak okulun tüm paydaşlarını etkileyerek model olmaları okulların öğrenen örgüt olmalarına katkı sunacaktır.

### **Öneriler**

Okul yöneticileri öğrenme merkez liderlik davranışlarını yüksek düzeye çıkarmak için;

- 1) Öğrenmeye dönük vizyon oluşturma boyutunda;
  - a. Okulda açık bir öğrenme vizyonu geliştirip bu vizyonu öğretmenlere aktararak öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine katkı sunabilir.
  - b. Öğretmenlerin öğrenmesi noktasındaki beklentilerini yüksek tutarak öğrenme vizyonunu gerçekleştirmede öğretmenlere gerekli desteği sağlayabilir.
- 2) Öğrenme desteği sağlama boyutunda;
  - a. Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini sağlamak ve desteklemek için gerekli olan kaynakları sağlayabilir.
  - b. Öğretmenlerin birbirinden öğrenmeleri için fırsatlar (örnek ders sunumları, eğitim projeleri) oluşturabilir.
  - c. Mesleki öğrenmeye gayretli olan ve sürekli öğrenmeyi benimseyen öğretmenleri ödüllendirebilir.
  - d. Öğretmenlerin mesleki öğrenmeleri ile ilgili sistematik bir değerlendirme sistemi geliştirebilir.
- 3) Öğrenme programlarını yönetme ve model olma boyutunda;
  - a. Mesleki öğrenme uygulamalarına katılabilir ve mesleki öğrenme uygulamalarıyla ilgili öğretmenlere rehberlik ederek öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki öğrenme içerikleri oluşturabilir veya bunları destekleyebilir.
  - b. Bireysel öğrenme başarılarını öğretmenlerle paylaşabilir.
  - c. Öğretim konusunda en güncel fikirlere odaklanarak öğretmenleri bu fikirlerle ilgili bilgilendirebilir.
- 4) Öğretmenleri öğrenen okul algılarının;
  - a. Zihni modeller boyutunda yüksek düzeye çıkarılması için; okul yöneticileri tarafından öğrenmenin gerekliliğine yönelik çalışmalar yapılabilir, öğretmenlerin okulda öğrenmelerine fırsat sağlayacak imkanlar artırılabilir, yönetim tarafından öğretmenler sürekli desteklenebilir. Öğretmenlere görev dağılımdan adaletli bir sistem oluşturularak öğretmenlerin yöneticilerin yaptığı uygulamalarını eleştirmelerine fırsat sunacak ortam oluşturulabilir.
  - b. Paylaşılan vizyon boyutunda yüksek düzeye çıkarılması için; okul vizyonu öğretmenlerle birlikte belirlenmeli ve okula yeni katılan öğretmenlere okulun vizyonu açıklanabilir, okulda yaşam boyu öğrenme ilkesi benimsenerek tüm çalışanlara öğrenme fırsatı sağlanabilir.
- 5) Öğrenme merkezli liderlik ve öğrenen okul arasındaki yüksek düzeyde ilişki ve öğrenme merkezli liderliğin öğrenen okula etkisinden dolayı okulların öğrenen örgütler haline gelmelerinde okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliğe önem vermeleri önerilebilir.
- 6) Öğrenme merkezli liderlik ve öğrenen okul konuları ile ilgili farklı yöntem, desen ve evrenlerde araştırmalar tasarlanabilir.
- 7) Politika yapıcılar ve karar vericiler okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasında öğrenme merkezli liderliği ön plana çıkararak yöneticilerin öğrenme merkezli liderlik becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilirler.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma Bolu ili merkez ilçede görevli öğretmenlerin Öğrenme Merkezli Liderlik" ve "Öğrenen Okul"ölçeklerine yönelik görüşleriyle sınırlıdır.



## KAYNAKÇA

- Ada, Ş., ve Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.
- Akgün, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965-983.
- Akhtar, N., & Khan, R. A. (2011). Exploring the paradox of organizational learning and learn organization. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(9), 257-270.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 140-150.
- Al-Abri, R. K., A., & Al-Hashmi, I. S. (2007). The learning organisation and health care education. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 7(3), 207-14.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin alguları* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Atak, M., ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi hava kuvvetleri komutanlığı sürekli eğitim modeli örneği. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakan, I., Doğan, I. F., Koçdemir, M., ve Oğuz, M. (2018). Effect of learned resourcefulness on learning centered leadership: a field research. *PressAcademia Procedia (PAP)*, 7, 109-115.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin alguları (Başakşehir örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- 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. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Basım, H. N., Şeşen, H., ve Çetin, F. (2009). Değişim ve örgütler. A. K. Varoğlu ve H. N. Basım (Ed.), *Örgütlerde değişim ve öğrenme* içinde (ss. 13-43). Ankara: Siyasal Yayınları.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., ve Kılınç, A. Ç. (2020). Principals supporting teacher leadership: The effects of learning-centred leadership on teacher leadership practices with the mediating role of teacher agency. *Eur J Educ*, 2020(00), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ejed.12387>.
- Blanchard, K., & Miller, M. (2011). *Liderlik sırları*. (Çev. S. Bursa). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Bozkurt, A. (2014). Öğrenen örgütler. C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar* içinde (ss. 43-61). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. (A. Tekcan., Çev.), İstanbul: Rota Yayınları.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(8), 1-11.
- Cravens, X. C. (2008). *The cross-cultural fit of the learning-centered leadership framework and assessment for Chinese principals*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Üniversitesi Manas Sosyal Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çokluk, Ö. (2000). *Örgütlerde tükenmişlik; yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*. C Elma ve K. Demir (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dogson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394, <https://doi.org/10.1177/017084069301400303>.
- Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetim serisi-12*. Ankara: Akademi Plus.
- Doğan, S., ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: Öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- DuFour, R. (2002). The learning-centered principal. *Educational leadership*, 59(8), 12-15.

- Elliott, S. N., & Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students* (Document No. LS-5). Gainesville: University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center.  
[https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5\\_FINAL\\_09-26-14.pdf](https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf) adresinden 30.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Erdem, M., ve Uçar, İ. H. (2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (6. Baskı.). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Ertürk, R., ve Argon, T. (Aralık, 2018a). Okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde İKY yeterli ilkesinin değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Forumu Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss.147-177). Eyuder Yayınları.
- Ertürk, R., ve Argon, T. (2018b). Öğretmen görüşlerine göre okullarda takım çalışmaları ve sosyal kaytarma. 28. *Eğitim Bilimleri Tam Metin Kitabı* içinde (ss. 491-513).
- Ertürk, R., ve Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 68(1), 55-76, <https://doi.org/10.9761/JASSS7665>.
- Ertürk, R. (2019). Ethical leadership behaviors of school principals, trust perceptions of school teachers and organizational commitment in terms of various variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 119-135, <https://doi.org/10.17679/inuefd.389648>.
- Ertürk, R., & Sezgin Nartgün, Ş. (2019). The relationship between teacher perceptions of distributed leadership and schools as learning organizations. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 381-396. <https://doi.org/10.33200/ijcer.596918>.
- Ertürk, R. (2021). *The relationship between teachers' behavioral empowerment and organizational commitment* (Doctoral dissertation). Bolu Abant İzzet Baysal Graduate Institute of Education, Bolu.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal* (Doktora tezi). Brigham Young University Department of Educational Leadership and Foundations.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/187a/058a7db8dd56d57a570955ac8103d077ceba.pdf> adresinden 16.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Güçlü, N., ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-18.
- Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2020a). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170, <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0380>
- Gümüş, S., ve Bellibaş M. Ş. (2020b). Öğrenme merkezli liderlik. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss. 547-556). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S, Bellibaş, M, Ş., Esen, M., ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership modelsin educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Gümüş, S., ve Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 289-302.
- Jokic, S., Cosic, L., Sajfert, Z., Pecujlija, M., and Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: Empirical Study In Serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik uygulamaları*. Asil Yayınevi.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu İli örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kılınç, Ç., Bellibaş, M. Ş., ve Gümüş, S. (2017). Öğrenme merkezli liderlik ölçeğinin (ÖMLÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 132-144.
- Kingir, S., ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.

- Knapp, M. S., Copland, M. A., Honig, M. I., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2010). *Learning-focused leadership and leadership support: meaning and practice in urban systems*. The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA.
- Koçdemir, M. (2017). *Öğrenilmiş güçlülüğün liderlik ve girişimcilik üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kofman, F., & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22(2), 5-23, [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B).
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016a). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Learning-centered leadership and teacher learning in China: does trust matter? *Journal of Educational Administration*, 54(6), 661-682.
- Maezzo, C. (2003). *Improving teaching and learning by improving school leadership*. NGA Center for Best Practices. <https://education.illinoisstate.edu/downloads/isl/research/ImprovingTeachingandLearningbyImprovingSchoolLeadership.pdf> adresinden 28.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education* 15(1), 107-118.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mellander, K. (2008). *Öğrenmenin gücü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). Learning-centered leadership: A Conceptual foundation. Learning Sciences Institute, Vanderbilt University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505798.pdf> adresinden 24.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A.
- Pérez-García, P., López, M. C. & Bolívar, A. B. (2018). Efficacy of the educational leadership in the Spanish context: The perspective of its agents. *NASSP Bulletin*, 102(2), 141-160.
- Piyaman, P. (2016). *The impact of learning-centered leadership on teacher engagement in professional learning in Thailand*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Chulalongkorn University Faculty of Education, Tayland.
- Polat, L. (2020). *Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak öğrenme merkezli liderlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63-83.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization. *Business Education & Accreditation*, 1(1), 131-141.
- Rodman, M. E. (2012). *A study of learning-centered leadership skills of principals in career and technical education schools* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Pennsylvania State University, The Graduate School College of Education, USA.
- Saphier, J., King, M., & D'Auria, J. (2006). Three strands form strong school leadership. *Journal of Staff Development*, 27(2), 51-57.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Doubleday.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shen, J., & Cooley, V. E. (2012). Learning-centered leadership development program for practicing and aspiring principals. K. L. Sanzo, S. Myran, & A. H. Normore (Eds.), *Advances in educational administration: Successful school leadership preparation and development* içinde (pp. 113-135). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-91.
- Sun, M., Youngs, P., Yang, H., Chu, H., & Zhao, Q. (2012). Association of district principal evaluation with learning-centered leadership practice: Evidence from Michigan and Beijing. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 189-213.
- Şimşek, Y., ve Yıldırım, C. M. (2004). Öğrenen okulların kültürel yapıları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A üdistributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Stevens, J. P. (2009) *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fifth Edition). New York: Routledge.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, C. Y. (2014). Influence of contextual challenges and constraints on learning-centered leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 451-468.
- Toplu, D., ve Akça, M. (2013). Öğrenen organizasyonun psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 221-235.
- Toprakçı, E. (2017) *Sınıf Yönetimi* (3.Baskı) Ankara: Pegem Yayınları
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., ve Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-45.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: A typology of school leadership. *European Journal of Education*, 55(2), 217-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12391>
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yetim, E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Necmeddin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri üEnstitüsü, Konya.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yıldız, K., ve Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir metafor çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.