

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARI MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK
DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEN OKUL ALGILARINA
ETKİSİNDE MÜDÜRE GÜVENİN ARACILIK ETKİSİ
(ŞANLIURFA BİRECİK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HASAN SERTKAYA

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Cezmi Savaş

GAZİANTEP
NİSAN 2014

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
GAZİANTEP

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Programı öğrencisi Hasan SERTKAYA tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarına Etkisinde Müdüre Güvenin Aracılık Etkisi(Şanlıurfa - Birecik İlçesi Örneği)” başlıklı tez, 04.02.2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
Prof.Dr. Tokay GEDİKOĞLU (Başkan)	Zirve Üniversitesi	
Yard.Doç.Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ	Zirve Üniversitesi	
Yard.Doç.Dr. Tuba YAVAŞ	Zirve Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun 2014/04...1...sayılı kararıyla ...07...04...2014 (Tarih) tarihinde onaylanmıştır.


Doç. Dr. Abdullah DEMİR
Enstitü Müdürü

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARI MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENEBİLİR OKUL ALGILARINA ETKİSİNDE MÜDÜRE GÜVENİN ARACILIK ETKİSİ (ŞANLIURFA - BİRECİK İLÇESİ ÖRNEĞİ)

SERTKAYA, Hasan

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ

Nisan 2014, 121 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okullar algılarına etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Birecik ilçe merkezinde yer alan 404 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 226 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucunda liderlik davranışlarının hem öğrenen örgütleri hem de müdüre güveni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri yordamasında müdüre güvenin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında, müdüre güvenin kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, öğrenen okul, müdüre güven, aracılık etkisi

ABSTRACT

THE MEDIATION EFFECT OF THE TRUST ON PRINCIPAL OF SCHOOL PRINCIPALS' LEADERSHIP BEHAVIOURS ON THE EFFECT OF THE LEARNING SCHOOL PERCEPTIONS OF TEACHERS (THE CASE STUDY OF ŞANLIURFA - BİRECİK PROVINCE)

SERTKAYA, Hasan

Master's Thesis, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Assis.Prof.Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ

April 2014, 121 pages

This research aims to determine the mediation effect of the trust on principal of elementary school principals' leadership behaviours on the effect of the learning school perceptions of teachers. The sample of research is 226 teachers that have been located in the center of Birecik. The teachers that were selected by randomly with simple sampling method from the research sample. Data was analyzed by using hierarchical multiple linear regression method. It has been seen that leadership behaviours predicted both learning organization and the trust of the director in a meaningful way as a result of this research. It has been found that the trust of director is a partial mediator when it is seen the result of the analysis related to mediation effect of the trust of director on the prediction of learning organization of leadership behaviours. Various suggestions have been made as a result of the data obtained from the research.

Key words: Leadership, learning school, trust in principal, mediation effect

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
ÖNSÖZ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	3
1.2. Araştırma Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırma Sayıtları	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.7. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öğrenen Örgütün Oluşumunda İzlenen Aşamalar	7
2.1.1. Bilen Örgüt.....	7
2.1.2. Anlayan Örgüt	8
2.1.3. Düşünen Örgüt	8
2.2. Öğrenen Örgütler	9
2.2.1. Öğrenen Örgüt Kavramının Ortaya Çıkışı	9
2.2.2. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri	12
2.2.2.1. Stratejiye dair özellikler	13
2.2.2.2. Yapısal özellikler	14
2.2.2.3. Dış çevre ile ilgili özellikler.....	15
2.2.3. Öğrenen Örgütler ile Geleneksel Örgütler Arasındaki Farklar	16
2.2.4. Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki Farklar	18
2.2.5. Öğrenen Örgütlerde Yer Alan Temel Disiplinler.....	19
2.2.5.1. Kişisel hâkimiyet.....	19
2.2.5.2. Zihni modeller	20
2.2.5.3. Paylaşılan vizyon	21
2.2.5.4. Takım halinde öğrenme.....	22
2.2.5.5. Sistem düşüncesi	24
2.3. Öğrenen Okullar	25
2.4. Liderlik ve Liderlikle İlgili Genel Kavramlar, Yaklaşımlar	27

Sayfa No

2.4.1. Lider, Liderlik Tanımları	27
2.4.2. Liderlik Davranış Biçimleri	29
2.4.2.1. Otoriter liderlik.....	30
2.4.2.2. Demokratik - katılımcı liderlik.....	30
2.4.2.3. Serbestliğe dayalı liderlik (laissez – faire).....	30
2.4.3. Liderlik Kuramları	31
2.4.3.1. Özellik kuramı.....	31
2.4.3.2. Davranışsal kuram.....	33
2.4.3.2.1. Ohio state araştırmaları	33
2.4.3.2.2. Michigan üniversitesi araştırmaları.....	34
2.4.3.2.3. Yönetim gözeneği (matriksi) kuramı	35
2.4.3.3. Durumsallık kuramı	36
2.4.3.3.1. <i>Yol amaç kuramı</i>	38
2.4.3.3.2. <i>Normatif durumsallık kuramı</i>	39
2.4.3.3.3. <i>Hersey ve blanchard' ın durumsal liderlik kuramı</i>	40
2.4.3.3.4. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı	41
2.5. Liderlikte Burns ve Bass' ın Yaklaşımı.....	42
2.5.1. Transformasyonel (Dönüşümsel) Liderlik	43
2.5.2. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik.....	45
2.5.3. Eğitimsel Liderlik.....	45
2.6. Yöneticiye Güven.....	46
2.7. Liderlik ve Müdüre Güven İlişkisi	51
2.8. Liderlik ve Öğrenen Örgüt İlişkisi	52
2.9. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt İlişkisi.....	53
2.10. Yurt İçi Araştırmalar	53
2.10.1. Liderlik ve Müdüre Güven Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar.....	54
2.10.2. Liderlik ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar.....	57
2.10.3. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar.....	60
2.11. Yurt Dışı Araştırmalar	63
2.11.1. Liderlik ve Müdüre Güven Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar.....	63
2.11.2. Liderlik ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar.....	66
2.11.3. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar.....	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	71

Sayfa No

3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	71
3.1. Araştırma Modeli	71
3.2. Araştırma Evreni	71
3.3. Araştırma Örnekleme.....	72
3.4. Veri Toplama Araçları	73
3.5. Araştırmada Test Edilmek İstenen Model	75
3.6. Verilerin Analizi.....	77
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	78
4. BULGULAR	78
4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri.....	78
4.2. Araştırmaya Katılanların Liderlik Davranışları Genel, Müdüre Güven Genel Algıları ve Liderlik Davranışları ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutlarına İlişkin Algıları	79
4.3. Liderlik Davranışları Genelini Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	80
4.4. Liderlik Davranışları Genelini Müdüre Güveni Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	82
4.5. Müdüre Güvenin Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	83
4.6. Liderlik Davranışları Genelini ve Müdüre Güvenin Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	85
BEŞİNCİ BÖLÜM	88
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	88
5.1. Sonuçlar	88
5.2. Tartışma.....	89
5.3. Öneriler	91
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	91
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	92
KAYNAKÇA	94
EKLER	113
EK 1. VERİ TOPLAMA ARACI: OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ, OKUL MÜDÜRÜNE DUYULAN GÜVEN ÖLÇEĞİ, ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA ÖLÇEĞİ	113
EK 2. ANKET İZİN DİLEKÇESİ	116
EK 3. BİRECİK KAYMAKAMLIĞI ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI.....	117
EK 4. OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI.....	118
EK 5. ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI.....	119

Sayfa No

EK 6. 2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ŞANLIURFA BİRECİK İLÇE MÜDÜRLÜĞÜ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI SINIF VE BRANŞ BAZINDA İSTATİSTİKİ BİLGİLERİ.	120
EK 7. ÖZGEÇMİŞ (VITAE).	121

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenen örgütlerle örgütsel öğrenme ayrımı	18
Tablo 2. Lider ile yönetici arasındaki farklar	29
Tablo 3. Liderlikle ilgili genel yaklaşımlar	42
Tablo 4. Kategorilerine göre güven kavramı	51
Tablo 5. Araştırma evrenindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağılımı	71
Tablo 6. Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği	74
Tablo 7. Öğrenen örgütü algılama ölçeğinde yer alan boyutlar	75
Tablo 8. Okul Müdürüne Duyulan Güven Ölçeğinde Ters Kodlanan Maddeler	75
Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdelikleri	78
Tablo 10. Araştırmaya katılanların liderlik davranışları genel, müdüre güven genel algıları ve liderlik davranışları ve öğrenen örgüt alt boyutlarına ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri	80
Tablo 11. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	81
Tablo 12. Liderlik davranışları genelin müdüre güveni yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	82
Tablo 13. Müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	84
Tablo 14. Liderlik davranışları genelin ve müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları	85
Tablo 15. Liderlik Davranışları Genelin, Öğrenen Örgütü Yordamasında Müdüre Güvenin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Analizi Sonuçları	86

Sayfa No**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1. Baron ve Kenny (1986) modelindeki aracılık etkisi	76
Şekil 2. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgüt üzerine etkisi	81
Şekil 3. Liderlik davranışları genelin müdüre güven üzerine etkisi	83
Şekil 4. Müdüre güvenin öğrenen örgütler üzerine etkisi	84
Şekil 5. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgüt üzerindeki etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisi ve standardize edilmiş beta katsayıları.	87

ÖNSÖZ

Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde öğretmenler ve yöneticiler kendilerini güncellemektedir. Aslında verilen uğraş bilgi çağının ve değişimin hızını yakalamak yerine, bilgi çağına ve değişime ayak uydurmak mücadelesidir. Eğitim yaşantısında günlük hayatın bir enstrümanı olan liderlik kavramı önem kazanmaktadır. Bu kavramın eğitimde etkili ve etken biçimde kullanılması sürdürülebilir kalite standardının yakalanmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla, kendini öğrenmeye adanmış kurumların varlığı hissedilir hale gelmiştir. Eğitim yaşantısında okul kurumu canlı bir varlık olarak sürekli öğrenme arayışı içindedir. Bu durumda, öğrenen okul olabilme yolunda kurumların liderlik kavramına ihtiyacı vardır. Liderlik kavramının sağlıklı yürüyebilmesi için de güven ortamının kurumda solunması gerekmektedir. Güven kavramı liderlik ve öğrenen okullar unsurlarını etkilemektedir. Müdüre duyulan güven eğitim yaşantısında tüm paydaşların davranışlarına yön verir. Güven kavramı, liderlik davranışları ve öğrenen okullar unsurları için bir köprü görevi görür.

Liderlik davranışları, öğrenen okullar ve müdüre güven kavramları her biri ayrı bir tez konusu olabilecek mahiyettedir. Bu çalışmada literatürde rapor edilen ve istatistiksel veriler ışığında ayrıntılı olarak bu üç olgu ele alınmıştır.

Öncelikle bu çalışmayı gerçekleştirmede maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme teşekkür ediyorum. 2012 yılı Haziran ayından bu yana titizlikle yürüttüğüm tez çalışmamda bana tahammül gösteren, sabreden değerli hocam Yrd. Doç. Dr Ahmet Cezmi Savaş'a minnet duygularımı sunuyorum. Ayrıca birinci dönem ve ikinci dönem boyunca ders aldığım Prof.Dr. Fatih Töremen, Doç.Dr. Hidayet Tok, Yrd.Doç.Dr. Rıza Ülker, Yrd.Doç.Dr. Uğur Taşdelen hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın arka planı, problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili bazı kavramlar açıklanmaktadır.

1. GİRİŞ

İnsanlar değişimin son hızla devam ettiği günümüz kurumlarında kabuk değişimine giderler. Aslında her doğan gün yenilenmenin vaktidir. İnsanoğlu dahi bir önceki günkü varlık değildir. Bu değişimlerin olumlu yönde evrimi mutlaka ortak değerleri kendine prensip edinen yapılarda meydana gelecektir. Bu yapılar örgütlerdir. Örgütler liderler vasıtasıyla bu dinamizmi yakalamaya çalışır. Liderler yeni öğrenmeleri hedefler. Yani öğrenen bir örgüt meydana getirmek için çaba sarfederler. Öğrenen bir örgüt olabilme ayrıcalığı güven kavramının sağlam inşa edildiği örgütlerde hayat bulur (İşcan ve Sayın, 2010: 203). Dolayısıyla örgüt kavramının ve gerekliliğinin nedenlerini ele almak gerekir.

Örgüt, görevleri grup dahilinde paylaştıran, üyeler arasındaki ilişkileri tespit eden ve ortak hedeflere yönelterek grup üyelerinin faaliyetlerini, bir zeminde toplayan yapı ve süreçlerdir (Efil, 1996: 184). Sentezci kuram, örgütü bir sistem olarak algılamaktadır. Örgütün iç ve dış çevresiyle ilgili alt sistemlerin ve değişkenlerin birbirleriyle ilişki ve etkileşimini konu edinmektedir (Şişman, 2002: 38-40). Örgüt insanın yardım gereksiniminden kaynaklanır. İnsanlar kişisel uğraşlarıyla hedefine varamayacağı eylemler için iş birliğine gitmek zorunda kalır. Örgütün üyelerinin birleşerek meydana getirdiği sinerji her bir üyenin tek başına açığa çıkaracağı enerjiden fazladır. Herhangi bir eylemin yaşama geçirilmesinde ortaya çıkan zorluğun doğduğu an, kişinin grupla çalışmaya başlayacağı zamanı gösterir. Bu durumu takiben insanlar beraberce çalışma, amaçları yerine getirme yoluna giderler (Avcı, 2009:124). Bu birlikte çalışma arzusunun sağlıklı biçimde yürütülebilmesi de bilgiye değer veren, işleyen ve ayrılmaz yaşam biçimi haline getiren örgütleri gerektirmektedir.

Bilgi ve teknolojinin egemen olduğu bu asır, örgütlerin yapılarında ve işleyişinde değişimler meydana getirmiştir. Bilgi ve teknoloji çağında örgütler sürekli öğrenmeye ve bilgiye dayalı, çalışanların profesyonelleştiği ve ast-üst ilişkisi yerine uzak, proje bazlı ve takım çalışmasına dayalı, yöneticilerin klasik yönetici portresi çizmek yerine proje tabanlı takımları yönetmek gerekliliğinde olduğu yapılara dönüştüğu kurumlar olmuşlardır. Bu kompleks örgüt yapılarında çalışanları organize etmek ve iş gereklerini uygulamak üstün bir yöneticiliği zorunlu kılmaktadır (Yeo, 2006: 398). Liderlik becerilerini gösterebilmek ise ayrı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik sosyal bilimler ve örgütsel davranış literatürünün üzerinde önemle durduğu, çetrefilli, birçok perspektiften bakılabilen bir konudur. Liderlik hususuyla ilgili bu kadar yoğun çalışmalar olmasına rağmen literatürde hala eksiklikler ve ikilemler varlığını devam ettirmektedir. Dolayısıyla liderlik ile ilgili bilinmeyen bir çok şeyin olduğu aşikardır (Cemaloğlu, 2007: 76). Bu bilinmezlikler güven kavramını enine boyuna ele almayı zorunlu kılmıştır.

Bu tez de öğrenen örgütler ve liderlik literatüründe güven kavramıyla ilgili boşluğu doldurmayı ve bunu aydınlatmayı amaçlamıştır. Önceki çalışmalar öncelikle öğrenmenin artırılması için dönüşümsel liderliği vurgulamıştır. Dönüşümsel liderlerin yön tayin etmek, paylaşılan bir vizyon meydana getirmek, bireysel duyarlılık kazandırmak, örgütün iyi bir konuma erişebilmesi için ihtiyaçları tespit etmek gibi sorumlulukları vardır. Netice olarak, çalışanlar üretken düşünmeye, tecrübe edinmeye, potansiyel sorunlara karşı özel ve yenilikçi çözümler geliştirmeye teşvik edilirler (Podsakoff, Mac Kenzie ve Moorman, 1990). Bunun gibi yeni bir çevreye adaptasyon, liderlik davranışları, sürekli öğrenme, öğrenen örgütler günümüzün değişen iş çevresinde son derece önemlidir (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999; Jung ve Avolio, 2000; Gillespie ve Mann, 2004). Bu tez ayrıca liderlik davranışlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve katkılarının göz ardı edilemeyeceğini işlemektedir. Bu hususta etkileşimsel liderlik de ele alınmıştır.

Etkileşimsel uyumlu bir lider kararlılık gösterir, açık ödülleri ve cezaları önererek beklentileri belirginleştirir. Çalışanlar sürekli değişimin olduğu bu dönemde kararlılık hissettiren, açık, güvenilirlik ve süreklilik tutumları sergileyen liderler arzu ederler. Bu tip liderlikte cezalandırmayla birlikte, üretken düşünce ve tecrübe

edinimi yerine ödüllendirme mevcuttur. Etkileşimsel liderler girişimciliği özendirerek ve yeni fikirlerin eksik yönlerinin giderilmesini teşvik ederek, öğrenmeye açık bir kültürü samimiyetle inşa ederler (Grover, 2012: 40).

Bununla birlikte öğrenen örgüt aşamasının kalıcı olarak sürdürebilmesi için güven kavramına ihtiyaç duyulur. Kouzes ve Posner, (1995: 30) güvenin önemini "Her şeyden evvel liderlerimize inanabilmemiz gerekir. Onların söylediklerine, onların bizler için kurdukları dünyaya güvenebilmeliyiz" diyerek özetlemiştir. Lider tarafından güven tesis edildiğinde, çalışanlar katkılarının değerli olduğunu düşünür. Çalışanlar sonuçları her ne olursa olsun haksız tutumlara karşı durabilme, hatalarıyla yüzleşme ve üretken fikirlerini paylaşma becerilerini gösterir. Bu durum sürekli öğrenmeyi ve öğrenen örgüt gelişimini ve kabiliyetlerini sürdürmeyi mümkün kılar (Grover, 2012: 41). Dolayısıyla bu tez ilköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okullar ve müdüre güvene algısına etkilerini inceleyecektir.

1.1. Araştırma Problemi

İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul ve müdüre güven algısına etkisi var mıdır?

1.2. Araştırma Alt Problemleri

- 1) Öğretmenlerin liderlik davranışları genel, müdüre güven ve öğrenen örgüt puanları ne düzeydedir?
- 2) Liderlik davranışları genelin öğrenen örgütlere etkisi var mıdır?
- 3) Liderlik davranışları genelin müdüre güvene etkisi var mıdır?
- 4) Müdüre güvenin öğrenen örgütlere etkisi var mıdır?
- 5) Liderlik davranışları genel ile öğrenen örgütler arasında müdüre güvenin aracılık ilişkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algısına etkisinde müdüre güven algısının aracılık etkisini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Rekabet ortamının hüküm sürdüğü günümüzde örgütler değişim akımına kapılmışlardır. Süratle geçirilen değişim, geçmişte yaşanan değişimlerden daha hızlı hayat bulmaktadır. Bu durum örgütün çalışma stillerinde ve yapılarında değişimi zorunlu kılmaktadır. Örgütlerin bu değişime adapte olmaları öğrenme kabiliyetlerini geliştirmeleriyle doğru orantılıdır. Örgütlerin kurum olarak mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri hızlı bir biçimde öğrenmelerine ve öğrendiklerini içselleştirmelerine bağlıdır (Arslantaş ve Dikmenli, 2007: 78). Bu noktada bilgiye sahip olup olmamak ve bunu ne kadar kullanabildiğimiz sorusu akla gelmektedir.

Konfüçyüs, “Bir şey bildiğin takdirde, onu bildiğini ifşa etmeye (ortaya koymaya) çalış. Bir şey bilmediğin takdirde ise onu bilmediğini kabul et. İşte bu bilgidir.” sözüyle örgütlerle ilgili bir vizyon çizmektedir. Elinizdeki bilgileri örgüt üyeleriyle paylaşmanız sizin vazifenizdir. Bilginin yayılımı ve aktarımı yeni öğrenmeler için elzemdir. Şayet bilginiz yoksa yeni bilgiler öğrenmek için harekete geçmelisiniz. Bu arayış örgütlerde çalışanların, yöneticilerin yeni bilgiye erişimini sağlar (Subaş, 2010: 66). Dolayısıyla tüm bu durumlar sürekli öğrenen, bilgiyi kurum ve toplum yararına dönüştürecek yapının varlığını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada öğrenen örgütler yeni bilgi üretim merkezi ve örgüt üyelerinin aktif olarak üretime katkı sunduğu yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Nonaka, 1991: 97). Öğrenen okullar birer örgüt olarak kurumlar için örnek teşkil etmektedir. Çünkü öğrenen okullar değişimin bir parçası olan, çalışanları gelişim için cesaretlendiren ve uygun ortam hazırlayan, öğrenmeyi örgütün performansını kalıcı arttırmaya yönelik bir amaç olarak gören kurumlardır (Rosen, 1996: 177). Öğrenen okul olabilmeye ise, örgütlerin öğrenmesinin insanların öğrenmesiyle gerçekleşebileceği gerçeği önümüze çıkmaktadır.

Kurumsal ve toplumsal bazda sorumluluğu bulunan okulların aktif olarak bu vazifelerini yerine getirmeleri hususunda yöneticiler ve öğretmenler yükümlüdür. Bununla birlikte veliler, öğrenciler ve eğitimle ilgili tüm paydaşlar da bu sorumluluğu paylaşırlar. Yönetici bu perspektifte başat unsur olarak yer almaktadır. Yöneticinin rolü düşünce ve zihin boyutunda örgütü şekillendirmektir. Yönetici örgüt verimi, kurum uzmanlığı hususlarında kendini geliştirmiştir.

Dolayısıyla yönetici, lider bir kişilik portresi üzerine örgütü inşa eder (Banoğlu ve Peker, 2012 : 73).

Lider kişi öğrenme ortamlarını canlı tutar. Örgüt üyeleri arasında iletişim kanallarının açık tutulmasını sağlar. Yönetici öncelikle sürekli öğrenmeye dair tutumlarını samimiyetle ortaya koyar. Örgüt üyelerini davranış ve sözel iletişimle etkiler. Öğrenen örgütlerde lider, çalışanların her biriyle yakından alakalıdır. Çalışanların ihtiyaçlarına göre örgüt faaliyetlerini biçimlendirir. Örgütün bir parçası olan çalışan böylelikle tüm kabiliyet ve bilgisini üretime dönüştürmek için çalışacaktır (Berber, 2000: 34).

Örgütte yöneticinin iyi bir liderlik performansı sergilemesi için güven kavramı oluşturulmalıdır. Güvenmek ve güvenilmek çalışanların mutlu olabilmesi için önemlidir. Bu sebeple güven, kalıcılığın ve istikrarın da temelidir. Güven kavramının çalışanlarda ve kurum genelinde tesis edilmesi zaman ve emek ister. Örgütte güveni oluşturmak ne kadar güç ise, bu güveni sürdürmek de o kadar güçtür (Samancı, 2007: 21). Bu sebeple araştırmamızda müdüre güven kavramı ele alınarak, örgütlerde nasıl bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

1.5. Araştırma Sayıtları

Ölçme araçları ile ilgili verilen yanıtların samimiyetle doldurulduğu ve ölçme araçlarının ankete iştirak eden öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa Birecik İlçesi Merkez İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, ankete iştirak eden öğretmenlerin ölçme araçlarına vermiş oldukları cevaplarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Liderlik: Liderlik, insan topluluğunun yaşamına doğrudan etki ederek düzen oluşturma ve bu etkiden hareketle grubun sinerjisinden faydalanma sürecidir (Güney, 2012: 35).

Öğrenen Okullar: Öğrenen okullar çalışanların kendilerini geliştirmeleri için fırsat tanıyan ve uygun ortamı hazırlayan, mevcut örgüt durumunun ayrıntılı biçimde gözden geçirilmesi için teşvik eden bir yönetim anlayışıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2003: 111).

Müdüre Güven: Müdürün çalışanlarına karşı göstermiş olduğu dürüstlük, doğruluk, yardımseverlik, ahlaklı olma ve iyi niyetli olma erdemleri neticesinde meydana getirdiği inancın çalışanlar nezninde karşılık bulmasıdır (Mayer, Davis ve Schoormann, 1995: 718).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle öğrenen örgütler, liderlik ve liderlik kuramları, güven ve güvenle ilişkili kavramlar ele alınacaktır. Bu kavramlar ve alt başlıklarıyla genel bir çerçeve oluşturulacaktır. Son olarak bu konuda yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetleri sunulacaktır.

2.1. Öğrenen Örgütün Oluşumunda İzlenen Aşamalar

Bu bölümde örgütlerin öğrenen örgüt olma yolunda izlediği bilen örgüt, anlayan örgüt, düşünen örgüt aşamaları ele alınacaktır. Dolayısıyla öğrenen örgütlerle karşılaştırma yapma imkanı sağlanacaktır.

2.1.1. Bilen Örgüt

Bilen örgütler, klasik yönetim yaklaşımı doğrultusunda ortaya çıkmış mekanik sistemlerdir. Bilen organizasyonların en büyük özelliği, rasyonelliğe ve etkinliğe verdikleri ehemmiyettir. Örgüt yapıları kapalıdır. Çevredeki değişimlere duyarsızlardır. Kendi doğruları ve deneyimleri ön plandadır. Yani, bilen örgütler, öğrenmeye gereksinim duymadıkları oranda başarılı olabilmektedirler (Bayer, 2007: 75; Akgün, Keskin ve Günsel, 2009: 102).

Bilen örgüt, çevresinde bir tepki biçiminde değişir ve gelişir. Öğrenmeden ziyade çevredeki değişimleri algılayabildikleri ölçüde gelişirler. Liderliğe, yetkiye, yardımseverliğe, adaletli olmaya, birlik ruhuna ve çalışanların motivasyonunu etki altında tutabilecek diğer faktörlere duyulan ihtiyacı sıkça vurgularlar. Buna karşın, örgütü esas olarak teknik bir sorun olarak algırlar. Dolayısıyla çevredeki değişime uyum sağlama konusunda oluşan baskı öğrenmeye zorlarken; kalıplaşmış davranışlar ve risk yönetiminin ezberde olması öğrenmeyi güçleştirmekte ve engellemektedir. Bir durağanlık mevzubahistir. Davranış değişikliği, kısacası gerçek anlamda değişim mevcut olmadığından çevreye adaptasyon sağlanamayacaktır. Bu durumda örgüt bir müddet sonra var olamayacaktır (Seymen ve Bolat, 2002: 99-102).

2.1.2. Anlayan Örgüt

Anlayan örgütlerin bilen örgütlerden farkı insan unsuruna verilen değerdir. Bu istikamette örgüt seviyesinde bir kültür oluşumu gerçekleşecektir. Bu anlayışta insanları bir arada tutacak, kuruma bağlayacak ve ait olma duygusunu geliştirecek bir değerler bütünü meydana getirilmesi, kurum kültürü oluşturulması üzerinde odaklanılmaktadır. Anlayan örgütlerde durağanlıktan kurtulma ve insani unsurlara eğilme izlenimi görmekteyiz (Seymen ve Bolat, 2002: 102-104). Örgüt kültürü, zamanla kurumlara yön veren temel unsur olmuştur. Örgüt kültürü ile birlikte örgütün önem verdiği temel değerler daha iyi kavranmıştır. Anlayan örgütlerin esas anlayışı, kurum değerlerinin tüm çalışanlar tarafından idrak edilmesini ve tatbik edilmesini sağlamak olmuştur (Akgün ve diğerleri, 2009: 103). Örgütlerin anlayan örgüt olmasına neden olan etmenler (Bayer, 2007: 76):

- Çevrede gelişen olayların birbiriyle ilişkilendirilmesini sağlayan akıl yürütmeleri,
- Hali hazırdaki diğer örgütlerin durumu ve öğrenme gereksinimi,
- Sistem parçalarının birbirinden ayrılma durumu, her örgütün kendini konumlandırma isteği,
- Eşitlik durumunun ortaya çıkması,
- Bağımlılığın olumsuz etkisinin farkındalığında olma olarak belirtebiliriz.

Dolayısıyla bazı örgütler uzun süre ayakta kalırlar, ancak bazı örgütlerin yaşamları bir süre sonra son bulur.

2.1.3. Düşünen Örgüt

Düşünen örgüt aksayan yönleri bulur. Hatalara yönetim felsefesi dahilinde etkin ve zamanında çözümler üretir. Düşünen organizasyonlar, problemleri tespit eder. Yeni çözümler üretmeyi dener. Örgüte gelecekte hızla nüfuz edecek hastalıkları büyümeden çözmeye çalışır. Fakat düşünen örgütler sadece sorunların tespit edilmesi ve çözülmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Oysa önemli olan sorunlara sebep olan nedenlerin tespit edilmesi ve onların giderilmesidir. Dolayısıyla düşünen örgütler, önleyici tedbirler almaktadır. Ama gerekli radikal değişiklikleri amaçlamamaktadır

(Akgün ve diğeri, 2009: 103). Bir sorunun tespiti, teşhisi ve çözümü hususunda durmaktadırlar. Yönetim teknikleri, kurumların aksayan yönlerini düzeltici araçlar olarak koşular. Düşünen örgütlerin eksik yönü, hızlı çözümlerin üzerinde durmalarıdır. Bu durumda temel sorun üzerinde derinlemesine analiz yapılamamaktadır. Karşı karşıya kalınan sorunlara çözümler için uğraş verilir. Halbuki sorun o an için herhangi bir birimin işleyişine dair olabilir ve diğeri birimlere intikal etmiş olabilir. Ancak daha emareleri ortaya çıkmamıştır. Kısacası bir sistem düşüncesi dahilinde ele alınmadan çözümler uygulanmış olabilir (Seymen ve Bolat, 2002: 104-107).

2.2. Öğrenen Örgütler

Öğrenen örgüt, değişim meydana getiren örgüttür. Öğrenen örgütler; bilen, anlayan ve düşünen örgütlerle kıyaslandığı vakit, değişime yaklaşım tarzlarının farklılık arz ettiği gözükür. Öğrenen örgütler aynı zamanda değişen ve gelişen örgütlerdir. Daha iyiye ulaşma isteği, örgütler içerisinde saygın ve eşit bir konumda yer alma çabası, kurumların başarı çatalarını yükseltmiştir. Kurum bünyesindeki insanlar belli bir farkındalık seviyesine erişmişler ise, belli bir akıl yürütmeyi de yapabileceklerdir. İlgi ve isteklerini ortak bir akılda buluşturacaklardır (Töremen, 2011: 40).

Öğrenen örgütler kendini sürekli gelişmeye, kendini pozitif yönde değişime adanlar. Yeniliğin öncülüğünü yapan örgütlerdir. Örgütlerde ve yaşamda öğrenmenin bir sonu yoktur. Dolayısıyla örgüt bünyesindeki kişilerin de öğrenmelerinin ve değişimlerinin bir sonu yoktur. Sürekli değişen, kendini yenilemek isteyen bir örgütte çalışan bir kişi yeni arayışlar içerisinde üretkenliğini ortaya çıkarmalıdır (Öğütçü, 2006: 36).

2.2.1. Öğrenen Örgüt Kavramının Ortaya Çıkışı

Öğrenme, canlıların varlıklarını sürdürebilmesini sağlayan bir araç olarak kabul edilmektedir. Aynı şekilde örgütlerin de canlı organizma olarak varlıklarını sürdürebilmelerinin yolu da öğrenme kapasitelerine ve öğrenme süreçlerine bağlıdır (Senge, 2002: 11).

Öğrenmenin gerçekleştiği örgüt yapıları açık sistem yapısındadır. Çevresinin etkisi altında kalan ve çevresini etki altında bırakan özelliklere sahiptir. Bu durum sürekli bir bilgi ve enerji alış verişini meydana getirir. Bu bilgi ve enerji alış verişini, örgütlerin davranış kalıplarını ve örgüt fonksiyonlarını etkiler. Alt sistemleri veya örgütsel rolleri farklılaştırır. Örgütsel roller, görev, yetki, sorumluluk ve otoriteyi belirler. Örgüt üyeleri zamanla rollerini öğrenirler. Buna bağlı olarak role ilişkin davranış kalıpları ortaya çıkar (Menteşe, 2013: 455).

Özellikle 1960'lardan sonra sosyal bilimciler, Taylor'un bilimsel yönetim prensiplerinin tesirinde kalmışlardır. Üretim sistemlerinin katı davranış kalıplarına sahip olduğunu vurgulamışlardır (Mirvis, 1996: 14). 1960'lı yıllardan sonra yapılan araştırmalar, bilginin davranışları nasıl etki altında bıraktığı ve nasıl yön verdiği üzerinde odaklanmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, örgütleri birer bilgi işleme sistemi olarak görmüşlerdir. James Mark ve Herbert Simon ise aynı dönemde yaptıkları araştırmalarda insanları harekete geçiren temel güdünün; halihazırdaki durumla, ulaşılmak istenen sonuçlar arasındaki ortaya çıkan performans farklılığı olduğunu belirtmişlerdir (Ergani, 2006: 31). Bu fark, insanları yeni bilgi arayışına iter. Bu farkı kapatmak için gerekli düzeltici eylemleri gerçekleştirmek gerekecektir. Ancak bilgiyi aramak, analiz etmek ve çözüm geliştirmek maliyetlidir. Dolayısıyla örgütler, verileri işlerler. Verilerden anlamlı neticeler çıkararak bu bilgileri organize ederler. Bundan sonraki yapılan araştırmalarda ise örgütler, bilgi üreten sistemler olarak incelenmeye başlanmıştır (Nonaka, 1995: 10).

Bunu takip eden araştırmalar, özellikle davranışları etkileyen kişisel ve çevresel faktörler üzerinde durmuşlardır. Yeni bir sosyal sistemin kurulması üzerinde odaklanılmıştır. Çalışma grupları üzerinde yürütülen psikolojik araştırmalar, örgüt psikolojisini aydınlatmıştır. Bireyi ve örgütü değiştirmeye yönelik çalışmalar, "örgüt geliştirme" disiplini olarak adlandırılmıştır. Örgüt geliştirmede hedef edinme, kişilere yeni veriler sağlar. Halihazırdaki davranışlarını değerlendirme olanağı sunar. Daha çok öğrenme, üretkenlik ve problem çözmeye dayanan örgüt geliştirme ile, öğrenen örgütlerin iki temel bileşenini ortaya çıkaran kişisel hakimiyet ve takım halinde öğrenmeyi meydana getirmiştir (Mirvis, 1996: 15).

Örgüt kültürü üzerinde yapılan araştırmalar, örgütün değişim sürecinde kültür öğesinin önemini de ortaya çıkarmıştır. Thomas Peters ve Robert Waterman'ın

mükemmel kurumlar ile ilgili yaptıkları çalışmada, örgütlerin başarısının arkasında bilişsel kapasitelerinin , kültürün ve sembolik değerlerin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalar, öğrenen örgütlerin bir diğer temel özelliğini oluşturan paylaşılan vizyonu oluşturmaya yöneliktir (Mirvis, 1996: 18).

Örgütler, 1970'li yılların sonlarından itibaren büyük bir değişim ve belirsizlik ortamında varlıklarını sürdürmüşlerdir. Örgütler, böyle bir ortamda ayakta kalabilmek için sürekli yenilik arayışı içine girmişlerdir. Böylece çevrelerindeki belirsizlikleri azaltıp başarıya ulaşabilmek için yeni enstrümanlar kullanmışlardır (Mirvis, 1996: 18). Bir beyin gibi düşünebilen, öğrenebilen ve araştıran, çevrelerindeki değişimlere çok daha kolay adapte olabilen bir sistem anlayışı ortaya çıkmıştır.

Jay Forrester öncülüğündeki bir grup akademisyen birleşip sistemlerin işleyişi ve sistem dinamiği üzerinde araştırmalarını odaklamışlardır. Öğrenen örgütlerin temel düşünce yapısını meydana getiren sistem düşüncesini ortaya koymuşlardır. Böylece yönetim düşüncesinde öğrenen örgüt kavramının temelini atmışlardır (Mirvis, 1996:20).

Bu dönemlerden sonra yapılan araştırmalar, artık örgütlerin öğrenebilen sistemler olduğu düşüncesi üzerinde odaklanmıştır. Özellikle uzun dönemli planlanan çalışmalarda kurumların geçmiş başarılarından ve başarısızlıklarından öğrenebilmeleri sağlanmıştır. Bunları zihinsel süzgeçlerden geçirerek, ortamdaki belirsizliği azaltabilmeleri dönemin temel odak noktasıdır (Yazıcı, 2001: 97). Dolayısıyla, örgütler bu süreçte öğrenen örgütler olabilmeyi kendilerine amaç edinmişlerdir.

Öğrenen örgütlerle ilgili en önemli çalışmayı Peter Senge "Beşinci Disiplin" kitabıyla gerçekleştirmiştir. İlk kez öğrenen örgüt kavramı Peter Senge ile ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgütler, kişilerin tutkuyla sonuçlarına ulaşmak için kapasitelerini sürekli olarak ilerlettikleri, sıradanlıktan çıkıp imkansızı istedikleri, insanların birlikte daimi surette öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Senge, 2002: 11).

Öğrenen örgüt bir yönetim anlayışı ve yönetim felsefesidir. Öğrenen örgüt anlayışı, gelecek ufuklara bakan, değişimi yönetim kademesinde harekete geçiren, eğitilmiş insana daima; yenilenme adına güç veren ve kılavuzluk eden, kişinin örgüt

birlikte nasıl öğrenebileceğini, öğrenmeyi öğrenme fikrini kendine referans noktası olarak almıştır (Seymen ve Bolat, 2002: 109-110).

Öğrenen örgütler kabiliyetleri ortaya çıkarıp uygulama alanı bulma olanağı sunar. İnsanlığın üstün değerlerini kendine odak noktası olarak alır. Kendini insanlığın temel öğrenme tutkusuna destek olup onu zenginleştirmeyi hedefler. Örgütteki her üyenin değerli olduğunu hatırlatır. Örgütsel gelişmeye teknik bir yaklaşım kazandırır. Bu doğrultuda kaliteye ulaşmak için yön gösterir (Töremen, 2011: 33). Aşağıdaki nedenler öğrenen bir örgütün kurulmasını gerekli kılmaktadır (Akgün ve diğerleri, 2009: 99-102):

- Üst seviyede performansa ulaşma ve rekabete dayalı üstünlük elde etme fikri,
- Dış çevre ile ilişkilerini arttırma uğraşı,
- Gerilemeyi önleme fikri ve kaliteyi arttırma uğraşı,
- Riskleri ve farklılıkları daha iyi idrak edebilme kaygısı,
- Yenilenme fikri,
- Personelin niteliğini üst düzeye çıkarma isteği,
- Anlaşmazlıkları bertaraf etme eğilimi,
- İş birlikçi çalışma gücünü çoğaltma uğraşı,
- Bağımsız ve hür olabilme fikri,
- Karşılıklı dayanışmanın bilincinde olabilme amacı.

Öğrenen örgütler, çevresel dostluk meydana getirmede ebeveynler için öğrenme yollarını açmada, ruh ve canlılık anlayışını yüreklendirme, çalışanlar arasında birlik oluşturma gibi işlevleri de yerine getirirler. Ortak çalışma için bir yenilik ve perspektif sağlarlar. Bizlere ihtiyaçlarımızı görebileceğimiz enerji ortaya çıkaracak bir vizyon sunar (Töremen, 2011: 130).

2.2.2. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

Farklı araştırmacılar, kurumların öğrenen örgüt olabilmeleri için, gerekli şartları veya yönetimleri, değişik biçimlerde çıkarmışlardır. Öğrenen örgütlerin özellikleri üç kısımda incelenebilir. Bunlar; stratejiye dair özellikler, yapısal özellikler ve dış çevreye dair özelliklerdir (Ergani, 2006: 27).

2.2.2.1. Stratejiye dair özellikler

Öğrenen örgütlerde, işletme politikalarının ve stratejilerinin oluşturulması, tatbik edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, bir öğrenme süreci içinde yapılandırılmıştır. Öğrenme, işletmelerin sürdürülebilir stratejik avantaj elde edebilmelerini sağlayacak tek yoldur. Başarılı bir öğrenen örgüt meydana getirebilmek için, kullanılması gerekli stratejiler şunlardır (Marquardt, 1994: 75):

- Kişisel ve örgütsel başarı için öğrenmenin ön planda tutması,
- Öğrenmenin tüm aktivitelerde kullanılması,
- İnsan kaynakları politikalarının öğrenmeye değer veren insanlar üzerine inşa edilmesi,
- Öğrenmenin ödüllendirilmesi ve öğrenme olanaklarının artırılması,
- Öğrenme etkilerinin ve yararlarının tüm örgüte yayılması,
- Öğrenmeye daha fazla süre ayırma,
- Öğrenme için yeterli fiziksel ortamların sağlanması,
- İş üzerinde öğrenmeye ağırlık verilmesi.

Katılımcı politika meydana getirme, öğrenen örgütlerin stratejiye dair bir diğer önemli özelliğidir. Öğrenen örgütlerde katılımcı politika oluşturma, politika ve strateji oluşturma evrelerinde tüm örgüt üyelerinin iştirakini nitelendirmektedir. Öğrenen örgütlerde çalışanlar hangi pozisyonda olursa olsun politika ve strateji oluşturma sürecine katılımı, üst kademe yönetimi tarafından cesaretlendirilir. Böylelikle daha inanılması güç fikirlerin ortaya atılması sağlanır. Bu istikamette reformist çözümler elde edilmiş olur (Pedler, Burgoyne ve Boydell, 1991: 19).

Herkesin paylaştığı ortak vizyon, tüm çalışanları gelecek yolunda hedeflendirir. Öğrenen bir örgüt olabilmek için, çalışanlar arası öğrenme odaklı bir vizyon meydana getirilmesi elzemdir. Çünkü öğrenme olmadan bir örgütün hedeflerine varması oldukça zordur (Ergani, 2006: 28). Öğrenen örgütlerde çalışanların belirli bir vizyona sahip olmaları aşağıdaki nedenlerden dolayı önemlidir (Marquardt, 1994: 68):

- a) Paylaşılan bir vizyon, çalışanları öğrenmeye odaklar. Vizyon, insanların geleceğe taşıdığı umutlar ve hayallerdir. Vizyon, çalışanlar için önemli bir değerdir.

- b) İnsanların istedikleri bir hedefe varmaları için yapmış oldukları faaliyetler onları durağanlıktan kurtarır.
- c) İnsanlar gönülden bağlı oldukları bir hedef için var gücü ile çalışır. Strateji, çevrenin anlaşılması ve algılanması amacıyla örgütlerde karar verme süreçlerinde bir sınır oluşturarak öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenen örgütlerde strateji, öğrenmenin stratejik bir önceliğe sahip olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.2.2. Yapısal özellikler

Örgüt yapısı, örgüt içindeki iletişim, yetki ve sorumluluk alanlarını oluşturduğu için stratejik bir öneme sahiptir. Bundan dolayı da, öğrenmeyi etkileyen önemli bir etmendir. Örgüt yapısının esnek olmaması, yapıdaki bürokratik kısıtlamalar, örgüt içindeki öğrenmeyi engeller. Öğrenen örgütler ise, esnekliğe, açıklığa, serbestliğe ve olanakların değerlendirilmesine önem veren yapısal özellikleri ihtiva etmektedir (Slocum, 1999: 38).

Öğrenen örgütlerin yapısı, çalışanların ve örgütün bütünsellik içinde gelişmesini sağlayacak şekildedir. Kurum bünyesindeki görevler, iç çevrenin tatminine yöneliktir. Bölümler arasındaki sınırlar, esnek ve geçirgen yapıda tezahür etmiştir. Böylece, değişimlere daha kolay adaptasyon sağlanır (Pedler ve diğerleri, 1991:22). Öğrenen örgütlerin yapısı, öğrenme ihtiyacı üzerine inşa edilmiştir. Örgüt sınırları, örgütün dış çevre ile kolaylıkla alışveriş yapabilmesi için oldukça geçirgen bir yapıya sahiptir. Bu öğrenme ihtiyacından hareketle yapıda öğrenmeyi destekleyen, onlara gerekli serbestliği tanıyan ve kaynakları insanlara sunan bir anlayış hâkimdir (Lei, Slocum ve Pitts, 1999: 33).

Öğrenen örgütlerin yapısal özellikleri arasında geçirgenlik, esneklik ve dostluk ağı bulunmaktadır. Öğrenen örgütler, bilgi akışını arttırabilmek ve yeniliklerden haberdar olabilmek için geçirgenlik oranını yüksek tutmalıdır. Yönetimle çalışanlar, veliler, diğer kurumlar arasında yakın, sıkı ve şeffaf ilişkiler bulunmalıdır. Çünkü örgüt yapısı her şeyden bir şeyler öğrenmeyi gerektirir. Bu hedef istikametinde yönetim, tüm gerekli kaynakları öğrenme için harekete geçirmelidir (McGill ve Slocum, 1993: 77).

Öğrenen örgütler için bilgi önemli bir enstrümandır. Bilgi paylaşımı da kurumları öğrenen örgüt yapma yolunda önemli bir yer tutar. Bilgi, bütün çalışanlar için aynı derecede ulaşılabilir ve paylaşılabilir olmalıdır. Bilgiyi bulma, depolama ve bilgiye ulaşma ile ilgili teknolojiler, insanların güç ve yetkilerini arttırmak için kullanılmalıdır. Öğrenen örgütlerde bilgi, tüm kurum üyelerine aynı ölçüde ve şeffaf, açık bir şekilde takdim edilir (Yücel, 2007: 27).

2.2.2.3. Dış Çevre İle İlgili Özellikler

Öğrenen örgütlerin başarısı, örgütün ilişkide bulunduğu tüm iç ve dış çevre ile etkileşimlerindeki başarısına bağlıdır. Özellikle dış çevreyle etkileşim sonucu paylaşılan bilgi, örgütlerin birbirlerini anlamasına ve ihtiyaçlarını giderme hususunda iş birliğini sağlar. Bilginin örgüt içinde akışı, örgütün aktifliği açısından ne kadar önemliyse, dış çevreden bilginin alınması da aynı derece de önemlidir. Öğrenen örgütlerde bu misyon, tüm örgüt üyeleri tarafından ifa edilmektedir. Velilerle ve yakın çevre ile birebir ilişki kurabilme olanağına sahip çalışanlar, onların istek ve ihtiyaçlarını, sıkıntılarını anında kuruma yansıtabilirler (Töremen, 2011: 99-100).

Öğrenen örgütlerde veliler ve yakın çevre, deneyimlerinden ve bilgilerinden yararlanılması gereken birer kaynak olarak görülürler. Bundan dolayı veliler örgütün öğrenme sistemine ve stratejilerine itina ile yerleştirilmişlerdir. Veliler, uygulamalar hakkında detaylı bilgileri, diğer kurumlarla aralarındaki farkları, yapılan hizmetler konularındaki eleştirileri en somut biçimde ortaya koyan kaynaktır (Yazıcı, 2001: 180).

Öğrenen örgütlerin hedeflerinden biri de, velileri ve yakın çevreyi tatmin etmektir. Bu nedenle kurumlar, karşılıklı öğrenmeye açık, Ar-Ge ve eğitim faaliyetlerinde veliler ve yakın çevre, rakip kurumlar ile ortak eğitim programları düzenleyip kurumlar arası öğrenme olanakları meydana getirmektedirler (Yücel, 2007: 120-121). Bu bilgilerin ışığında öğrenen örgütlerin genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Marquardt, 1994: 68):

- Sistem düşüncesi temellidir. Öğrenme, örgütün tüm bünyesinde, örgüt sanki tek bir beyinmiş gibi ortaya çıkar.

- Öğrenme, sürekli, stratejik olarak kullanılan bir enstrümandır. Örgüt üyeleri, örgüt bünyesindeki öğrenmenin örgütün gelecekteki başarısı için taşıdığı önemi zihinlerine nakşetmiştir.
- Üretkenliğe önem verilir. Bütün çalışanlar, örgütün başarısında kilit konumdaki bilgi kaynaklarına ulaşabilirler.
- Bireysel ve grup halinde öğrenme desteklenir. Çalışanlar, örgüt içinde ve dışında üretken bir toplum farkındalığı içindedir.
- Değişim, sürprizler ve yapılan hatalar yeni öğrenmeler için fırsat olarak görülür.
- Örgüt, çevresine karşı duyarlı ve esnektir. Herkese yön veren bir kalite ve sürekli gelişim bilincindedir. Kendini değişen çevreye sürekli olarak uyarlama ve yenilenme kabiliyetine sahiptir. Örgütlerde öğrenme süreci, temel olarak örgütün çevresi ve etkileşimi ve bu konulara yaklaşım tarzı ile alakalıdır.

2.2.3. Öğrenen Örgütler ile Geleneksel Örgütler Arasındaki Farklar

Öğrenen örgütler öğrenci ve öğrenme odaklıdır. Geleneksel örgütler ise ihtiyaç odaklıdır. Öğrenen örgütler sorunları engellemeye çalışır. Geleneksel örgütler ise sorunları bulmaya yöneliktir. Öğrenen örgütlerde vizyon elzemdir. Geleneksel örgütlerde ise vizyon kaygısı yoktur. Öğrenen örgütlerde şikayetler öğrenme adına bir fırsat olarak görülür. Geleneksel örgütlerde ise şikayetler huzursuzluk yaratır. Öğrenen örgütlerde yönetim fonksiyonu, değerleri üyeler arasında paylaşmadır. Geleneksel örgütlerde ise yönetimin fonksiyonu kontroldür. Öğrenen örgütlerde öğrenme takımları büyük bir ehemmiyet taşır. Geleneksel örgütlerde ise sadece yönetim kademesinde takımlar vardır. Öğrenen örgütler esneklik temellidir. Geleneksel örgütlerde ise prosedürler ve kurallar baskın unsurlardır. Öğrenen örgütlerde planlar uzun dönemli yapılır. Geleneksel örgütlerde ise kısa dönemli planlar mevzubahistir. Öğrenen örgütlerde misyon farklılık arz eder. Geleneksel örgütlerde ise farklı misyon mevcut değildir. Öğrenen örgütler bireysel, takım halinde ve örgütsel biçimlerde. Geleneksel örgütlerde ise öğrenme bireysel olarak gerçekleşir. Öğrenen örgütlerde lider, tasarımcı ve öğretmen pozisyonundadır.

Geleneksel örgütlerde liderlik, rütbe ve ayrıcalık anlamı taşır. Öğrenen örgütlerde görevler takım üzerine yoğunlaşır. Geleneksel örgütlerde görevler bireysel olarak tezahür eder. Öğrenen örgütlerde öğrenme sürekli ve uzun dönemli olarak gerçekleşir. Geleneksel örgütlerde ise öğrenme ihtiyaca bağlı olarak meydana gelir. Öğrenen örgütlerde herkes öğrenmekle mükelleftir. Geleneksel örgütlerde ise öğrenmeden eğitim birimi sorumludur (Töremen, 2011: 42).

Örgüt kuramcıları öğrenen örgütleri, geleneksel örgütlerde mevcut olan bölümlere ayırma, rekabet ve tepki gösterme gibi üç temel soruna çare olarak düşünmektedir. Birincisi öğrenen örgütlerde uzmanlaşmaya dayalı olan bölümlere ayırma, özerk harekete olanak sağlayan farklı fonksiyonlar meydana getirir. Bölümler arası ekiplerden faydalanılır. Esneklik temellidir. İkincisi öğrenen örgütlerde rekabet kadar iş birliğine de önem verilir. Rekabete gereğinden fazla önem verme iş birliğini zayıflatır. Yönetim ekibinin üyeleri daha adilane, daha bilgili ve ikna edici olduklarını sergilemek adına birbirleriyle rekabet eder. Bölümler bilgiyi paylaşmak için iş birliğinin gerekli olduğuna inanmışlardır. Dolayısıyla bu konuda da rekabet içindedirler (Ergani, 2006: 33-34).

Üçüncüsü geleneksel örgütlerde tepki gösterme; yönetimin dikkatini üretkenlik oluşturmaktan öte problem çözmeye odaklar. Yani yönetim bir yanılğı içindedir. Sorun çözücü, hatalı veya bozulan bir şeyi düzeltmeye çalışmaktadır. Oysa öğrenen örgütlerde çalışanlar yeni bir şeyi yapmaya çaba sarfeder. Yani yaratıcı tepki gösterme mevzubahistir. Tepki gösterme mekanizmasına önem verilir. Tepkiler geribildirim olarak kabul edildiğinden yenilenmeye ve sürekli iyileşmeye ve öğrenmeye teşvik eder (Yücel, 2007: 28).

Öğrenen örgüt olma yolunda gerçekleştirilecek faaliyetlerde, yönetim perspektifi önemli bir yer tutar. Yeniliklere açık, yapıcı ve yol gösterici eleştiri yapan bir anlayış olmalıdır. Kendisine yapılan eleştirileri zihinsel süzgeçten geçirip, kendisini modifiye eden yöneticilerle örgüt sürekli gelişir. Yöneten değil, danışılan kişi olan yönetici, çalışanları ile sürekli iletişim halinde olacaktır. Yapılan çalışmalarda örgütün tümüne hitap etmiş olacaktır. Katı kurallarla bezeli otoriter yönetim anlayışı yerine, esnek bir yönetim gösterecektir. Kendini değerli hisseden insanlar daha verimli bir performans sergileyecektir (Diken, Öztürk ve Çoban, 2006: 44-45). Öğrenen örgütlerde çalışmalar uzun vadeli düşünülür. Çünkü öğrenen

örgütlerde hep gelecek vardır. Çalışmalar, birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Birinin bittiği yerde diğer bir çalışma başlar. Sonuca ulaşmak için sabırlı olmak gerekir (Garvin, 1998: 75).

2.2.4. Öğrenen Örgüt ile Örgütsel Öğrenme Arasındaki Farklar

Örgütsel öğrenme örgütteki öğrenme ile ilgili süreç ve eylemlerdir. Öğrenen örgüt ise başlı başına bir örgüt biçimi olduğu belirtilmektedir (Örtbland, 2001: 126). Öğrenen bir örgüt olma gereksinimi, örgütsel öğrenme modeli dahilinde şekillendirici ve aktif bilgi üretiminin sağlanmasıyla başlamaktadır. Öğrenen örgüt olma, örgütsel öğrenmenin süreçleri içinde, uygulanarak ve olgunlaşarak gerçekleşir (Gorelick, 2005: 388). Bu bilgiler ışığında öğrenen örgütle örgütsel öğrenme arasındaki farkları aşağıdaki şekilde ele alabiliriz:

Tablo 1. Öğrenen örgütlerle örgütsel öğrenme ayrımı (Seymen ve Bolat 2002:125-127)

ÖĞRENEN ÖRGÜT	ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
Öğrenen örgüt belirli bir örgüt tipini niteler.	Örgütsel öğrenme bir örgütte gerçekleştirilen belirli faaliyetleri tanımlamada kullanılır.
Öğrenen örgütler öğrenmekte olan bir örgüt meydana getirebilmek için gerekli olan örgütsel yapıyı ön plana çıkarır.	Örgütsel öğrenme örgütlerde öğrenmeyi gerçekleştirmek için genel kriterler üzerine yoğunlaşırlar.
Öğrenen örgütler sürekli değişim, uyum, gelişim, öğrenme gerektiren süreçleridir.	Örgütsel öğrenme örgütü öğrenen örgüt olmaya taşıyan süreçlerdir.
Bir örgütün öğrenen örgüt olması son aşamadır.	Örgütsel öğrenme sürekli olarak en iyi rutin iş uygulamalarını tanımlamak, meydana getirmek, bunları standartlaştırmak, örgüte nüfuz ettirmek ve bu döngüyü hiç durmadan yenilemektir.
Öğrenen örgütler, kararsızlık ve kaos yönetimi, hiyerarşinin azaltılması, merkezi odaklı yapıdan sıyrılma, çalışanların güçlendirilmesi, takım çalışması, çapraz-fonksiyonel takımlar, örgüt içi ilişkiler, yeni teknolojilerinin uyarlanması, yeni liderlik ve yön veren kişi olma gibi yeni konular üzerine odaklanır.	Örgütsel öğrenme ise, yönetim uygulamaları ve hizmet içi eğitimden faydalanır ve bir öğrenen örgüt oluşturmaya yoğunlaşır.

Öğrenen örgütün geçici bir oluşum olmadığı, öğrenen örgütlerin geçmişin deneyimlerinden yararlanan, yüzü geleceğe dönük yapılar olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Örgütsel öğrenmenin ise geçmişe ve bugüne bakan yapılar olduğu, değişim ve gelişim için kendini zorlamadığı ifade edilebilir. Kamu örgütlerimiz

henüz örgütsel öğrenme aşamasında olduğu, öğrenen örgüt olma aşamasına ulaşamadıkları söylenebilir.

2.2.5. Öğrenen Örgütlerde Yer Alan Temel Disiplinler

Öğrenen bir örgüt meydana getirebilmek için beş temel disiplinin bir araya gelmesi gerekir. Her bir disiplin, nasıl düşündüğümüzü, gerçekten ne istediğimizi, birbirimizle nasıl iletişime girdiğimizi ve nasıl birlikte öğrendiğimizi bize anlatır. Bu anlamda, geleneksel yönetim disiplinleri olmaktan çok sanatsal disiplinler gibidirler (Senge, 2002: 19). Öğrenen örgüt disiplinleri sırasıyla kişisel hâkimiyet (ustalık), zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesidir.

2.2.5.1. Kişisel hâkimiyet

Kişisel hâkimiyet, kişinin kendisi için önem taşıyan neticeleri uygulayabilme kabiliyetidir. Kişisel hâkimiyet, sürekli gelişim adına kendisini hayat boyu öğrenmeye adanmış usta bir zanaatkârın kabiliyetlerine benzetilebilir. Üst düzeyde bir kişisel ustalığa sahip olan bireyler, kendileri için büyük önem taşıyan, yaşamda gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma kabiliyetini sürekli geliştiren kişilerdir. Senge'ye göre onlardaki bu sürekli öğrenme gayreti, öğrenen örgütlerin özünü ortaya koymaktadır (Senge, 2002: 157).

Örgütler, kişisel hâkimiyeti farklı biçimlerde güçlendirebilir. Bunun için de kişisel hâkimiyet disiplinine verdikleri değeri sürekli ortaya koymalı ve iş başında eğitim deneyimi daha fazla uygulanmalıdır. Bundan dolayı, liderlerin üzerine düşen önemli görevlerden biri de çalışanlara tavır ve ifadeleriyle örnek olmaktır. İnsanlar, kişisel hâkimiyet disiplinini pratikte uyguladıkça, değişimler daha fazla ortaya çıkacaktır. Bu değişimlerin çoğu ince ve karmaşıktır. Çoğu zaman da fark edilmezler. Yüksek seviyede kişisel hâkimiyete sahip kişiler, kendileri için en önemli neticeleri tutarlı bir şekilde gerçekleştirme kabiliyetine sahiptirler (Seymen ve Bolat, 2002: 122).

Kişisel ustalığa sahip bir kişinin mutlaka kişisel vizyonları da olmalıdır. Buna karşın pek çok yetişkinde vizyon duygusu yoktur. Vizyon, çok yönlü bir olgudur. Vizyonun sağlık, özgürlük gibi kişisel yönleri de vardır. Kurum vizyonları, mümkün olduğunca çalışanların vizyonları ile özdeşleşmelidir. İnsanın kendi kişisel

hâkimiyetini geliştirmesi için, daha sistematik bir dünya görüşü geliştirmesi gerekir. Bu istikamette vizyonunu ifade etmelidir. Kişisel hâkimiyet disiplini kişisel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi sembolize etmektedir. Örgüt, sadece kişiler aracılığıyla öğrendiği için, kişilerin kişisel hâkimiyet yetilerini yükseltmeye çalışmalıdır (Töremen, 2011: 39).

2.2.5.2. Zihni modeller

Zihni modeller, kişinin davranışlarını etki altına alan aktif bir yapıdır. Bu modeller öğrenme önündeki en önemli bariyerlerdir. Zihni modeller, yaşamda düşündüğümüz ve uygulamak istediğimiz kararları aktif biçimde etki altına alır. Örgütlerin var oluş amaçları kişinin tek başına varamayacağı hedeflere doğru beraberce yol almaktır. Zihni modeller, örgüt bünyesinde öğrenme istikametinde kullanıldığı takdirde olumlu neticeler açığa çıkaracaktır (Öğütçü, 2006: 43).

Senge, örgüt içinde kişisel ve kişiler arası seviyedeki zihni modelleri yönetme kabiliyetinin geliştirilmesi için öğrenme becerilerine başvurmuştur. Bu beceriler düşünme ve sorgulama kabiliyetleridir (Senge, 2002:18). Düşünme becerileri, bireyin kendi düşünme süreçlerini bir an olsun durdurup, zihni modellerini nasıl meydana getirdiğine ve bunların faaliyetleri nasıl etkilediğini idrak edebilmemizi sağlar. Sorgulama becerileri ise, doğrudan bir kişi ile iletişime geçildiğinde karmaşık ve zor durumlarda çıkış yolları bulmamıza yardımcı olur. Bu yöntemle örgütler, çalışanlarının kendi zihni modellerinin farkındalığını sağlar. Böylece, kurum içinde bir öğrenme atmosferi oluşur. Bu atmosfer içinde de bireysel ve örgütsel öğrenme hızlanacaktır (Senge, 2002: 19).

Zihni modellerde amaç, bireylerin bilinçaltında var olan kalıplaşmış ön yargılarından uzaklaşmasını sağlamaktır. Öğrenen örgütlerde öncelikle yönetim kademesi kalıplaşmış düşüncelerden soyutlanmalıdır. Ardından çalışanlar gelişmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye yönlendirilmelidir. Değişim tepeden başlar, sonra çalışanlara sirayet eder. Çünkü bilinç altına itilen ve farkında olunmayan düşünceler, bir süre sonra çalışan-yönetici ilişkilerini olumsuz etkiler. Bu da örgüte olduğu gibi yansır (Seymen ve Bolat, 2002: 122; Banoğlu ve Peker, 2012: 73). Öğrenen örgütlerde zihni modellerin oluşturulabilmesi için aşağıdaki çalışmalar yapılmalıdır (Senge, 2002: 209):

- Örgütün tepe yönetimi zihni modellerini geliştirmelidir.
- Tepe yönetimi, zihni modelleri iyileştirmelidir. Fakat bu iyileştirmeler baskı kurularak alt kademelere kabul ettirilmemelidir.
- Her olaya yönelik geliştirilen zihni modeller, mümkünse birden fazla olmalıdır. Böylelikle değişik perspektifler meydana gelebilir.
- Zihni modeller geliştirilirken grup çalışmalarına odaklanılmalıdır.
- Grup çalışmalarında amaç, katılanları aynı zihni modellere sahip olmaya zorlamak olmamalıdır. Farklı düşüncelere ulaşmaya teşvik edilmelidir.
- Mümkünse grup çalışmalarına tepe yönetim de iştirak etmelidir. Gerçekleştirilen iyileştirme tepe yönetim çalışmalarına katkı sunmalıdır.

Zihni modeller, stratejik karar vermede kullanılmaktadır. Öğrenen örgütlerde de önemli kararlar alma aşamasında, farklı zihni modellere sahip yöneticiler, farklı fikirlerden yola çıkarak doğru karara varabileceklerdir.

2.2.5.3. Paylaşılan Vizyon

Beşinci Disiplin adlı eserinde Senge, vizyon sözcüğü ile uzağı görme kudretini kastetmektedir. Ancak bu görme, bir gözle görme işlemi olmayıp zihin gücüyle ve sezgiyle görme ve idrak edebilme anlamına gelmektedir. Her örgütte liderler bir vizyona, yani geleceğe bakış açısına sahip olmalıdır. Örgüt içinde tüm çalışanları cezbedecek ve bir araya getirecek vizyon olmalıdır. Vizyon örgütün bütününe nüfuz eden, derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olan büyük bir potansiyel güç haline gelmelidir. Geleceğe dair bir perspektifi olan, aslında toplumsal yararları, kabiliyetleri ve dış çevre ile karşılaşma biçimlerine ilişkin bir bakış açıdır (Seymen ve Bolat, 2002: 123).

Paylaşılan vizyon, “ Ne meydana getirmek istiyorsunuz ? ” sorusunun yanıtıdır. Kişisel vizyon beynimizde ve yüreğimizde taşıdığımız resimler ve imgelerdir. Paylaşılan vizyonlarda aynı biçimde örgütte çalışanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, örgütte yer etmiş, farklı türden aktivitelerde tutarlılık oluşturan bir ortaklık algısı kazandırır (Senge, 2002: 227). Öğrenen örgütlerde paylaşılan vizyonun önemi aşağıdaki şekilde izah edilebilir (Marquardt, 1994: 112):

- Paylaşılan vizyon, öğrenmek için dikkati, isteği ve enerjiyi aktive eder. İnsanların hayallerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.
- Vizyon, kişiyi hedeflendirir. Büyük hedefler koydurarak, yeni fikir ve davranışlar edinmeye zorlar.
- Aktiflik ve güçlü üretkenlik en zor zamanlarda daha da fazla ortaya çıkar. Vizyon sahibi insanlar, amaca doğru yol alırken hareket anlarından itibaren kendilerini amaca varmaya yönelik olarak gözden geçirip sorgularlar.
- Paylaşılan vizyon, örgütler için stratejik düşünme ve planlamaya öncülük eder. Katılım ile amaçlanan şeye ulaşmak daha kolay olur.
- Paylaşılan değerler, vizyona daha kolay ulaşabilmemizi ve vizyonu daha iyi idrak edebilmemizi sağlar. Paylaşılan vizyon, risk almayı ve denemeyi cesaretlendirir.

Paylaşılan bir vizyon meydana getirmeye önem veren örgütler sürekli olarak çalışanlarını kendi kişisel vizyonlarını oluşturmada cesaretlendirir. Bir insanın vizyonu yoksa başka birinin vizyonuna dört elle sarılacaktır. Bunun neticesi ise bağlılık değil, uyum olur. Bununla birlikte güçlü bir kişisel yönelim duygusuna sahip kişiler gerçekten istedikleri bir şey için güçlü bir sinerji yaratmak doğrultusunda güçlerini bir araya getirirler (Koç, 2006: 78). Kişisel ustalık, paylaşılan vizyonlar meydana getirmenin temelidir. Bu sadece kişisel vizyon demek değil, aynı zamanda gerçeğe bağlılık ve üretken gerilim halinde tetikte olmaktır (Senge, 2002: 227-228).

2.2.5.4. Takım halinde öğrenme

Bilgi üreten örgütlerde takımlar son derece önemli rol teşkil etmektedir. Takımlar sürekli etkileşim halindedir. Etkin fikir akışı ve paylaşımına kaynaklık eden bir ortam sağlar. Takım halinde öğrenme diyalogla başlar. Takım üyeleri varsayımlarını ve önyargılarını bir tarafa bırakır. Takım üyeleri gerçek bir birliktelik içinde düşünme deryasına dalarlar. Modern örgütlerde temel öğrenme birimi kişiler değil takımlardır. Örgütlerin öğrenebilmesi için öncelikle takımların öğrenmesi gerekir (Senge, 2002: 11). Takımlar, örgütte ortaya çıkan sorunlara çözüm arayabilmek için bir araya gelirler. Yapılan bu aktivitelerle de, aynı zamanda yeni bilgilere ulaşılır (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002: 58).

Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç aşaması vardır. Birincisi, karmaşık problemler üzerine sezgisel bir düşünme ihtiyacıdır. Burada takımlar, birden fazla akli harekete geçirerek bunu büyük bir enerjiye çevirirler. İkincisi, yenilikçi koordine eylemlere ihtiyaç vardır. Takımlar aynı türden ilişkiyi geliştirir. Takım üyeleri birbirini tamamlayacak eylemler sergilerler. Takım üyeleri bir birliktelik tablosu içindedir. Üçüncüsü, takım üyelerinin diğer takımlar üzerindeki rolüdür. Öğrenen bir takım, diğer öğrenen takımları sürekli öğrenmeye zorlar. Bunu da takım halinde öğrenme pratik ve kabiliyetlerini daha geniş bir biçimde telkin ederek yapar (Ertürk, 1998: 277; Seymen ve Bolat, 2002: 123).

Örgütlerde yüz yüze kalınan sorunların çözümünde, takım çalışması etkin bir rol oynamaktadır. Bu düşünce takım çalışmasının tüm örgütlerde yaygınlaşmasını sağlamıştır. Takımların ve takım çalışmasının baskın olduğu örgütlerde takım halinde öğrenme, öğrenen örgütlere giden yolda önemli bir merhaledir. Takım halinde öğrenmenin meydana gelebilmesi için diyalogun tesis edilmesi gerekir. Diyalog, takımın bir beyin olup düşünebilmesidir (Yıldırım, 2006: 35).

Diyalog bireylerde öğrenmeyi aksatan tüm engelleri keşfedebilmelerini sağlayan bir enstrümandır. Socrates'in kendisine özgü öğretim ve araştırma yöntemi olan diyalog da düşünceler dile getirilir. Bu düşünceler karşılıklı olarak yapıcı eleştirilere tabi tutulur. Böylece herkes ortak akla ulaşmaya çalışır. Diyalogun amacı herhangi bir bireyin, o ana kadar sahip olduğu düşünce yapısının ötesinde birtakım yeni zihinsel detaylara sahip olmasını sağlamaktır (Senge, 2002: 12). Takım halinde öğrenmenin örgütler açısından önemi aşağıdaki gibidir (Senge, 2002: 257):

- Takım halinde öğrenme faaliyetleri ile bireyler daha büyük düşünecektir. Böylece istenen neticeye daha kısa sürede ulaşılabilecektir.
- Örgüt bünyesinde bulunan takımlarda kısa sürede daha fazla yeni bilgi üretimi sağlanacaktır.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, ortak akıl oluşturacaktır. Farklı fikirlere saygı duymayı öğreneceklerdir.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, sahip oldukları bilgileri, diğer üyelerle doğru olarak paylaşmayı öğreneceklerdir.
- Takım halinde öğrenme aktiviteleriyle çalışanlar, grup içinde çalışmayı,

iletişim kurabilmeyi, yol gösterici eleştiri yapabilmeyi ve eleştiriye açık bir birey olmayı öğreneceklerdir.

- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar, örgütteki öğrenme aktivitelerinin örgütün ayakta kalabilmesi için ne denli önemli olduğunu öğreneceklerdir. Bu istikamette, yapılacak çalışmalara her zaman destek olacaklardır.
- Takım halinde öğrenme faaliyetleriyle çalışanlar zamanla örgütün bir parçası haline geldiklerine tanık olacaklardır.

2.2.5.5. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri, sebep-sonuç bağlamında irdeleyerek bir bütün olarak görme yetisidir. Küresel rekabette boy ölçüşebilen ve deneyimlerin üstün geleceği bu dönemde kurumlar büyük işlemleri sistem düşüncesi ile yapabilirler (Senge, 2002: 15). Bu perspektif, olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkisi üzerine odaklanır. Kısa vadeli kalıcı çözümler üzerinde düşünülür. Belirtilere odaklanmak yerine, belirtilerin kökenini araştırır ve ana sebebi bulunmaya çalışılır (Yazıcı, 2001: 165).

Sistem düşüncesi Senge'ye göre aslında "Beşinci Disiplin" dir. O, disiplinleri birbirleriyle buluşturan, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü haline getiren disiplindir. Sistem düşüncesi, bir kurumu, farklılaştırılmış parçaların birbirlerini sürekli olarak etki altında tuttukları ve bu parçaların toplamından daha fazlasını içeren bir bütün olarak değerlendirir. Sistem düşüncesi, diğer disiplinlerin her birini güçlendiren sinerjik etkiyle, bütünün parçalarının toplamından daha fazla olduğunu gösterir (Senge, 2002: 20). Sistem düşüncesi, bireylerin karşılaştığı dinamik karmaşıklık durumlarda ayakta kalabilmesini sağlayacak kudrettir. Çünkü kişilerin içinde buldukları olay ve veri yığını takip edebilmesi için bu olaylara sebep olan yapıyı anlayabilmek gerekir. Bunu sağlayacak düşünce sistematığı ise " sistem düşüncesi " olarak adlandırılır. Sistem düşüncesi, öğrenen örgütün esası ve mihenk taşıdır. Aynı zamanda diğer disiplinleri birleştiren bir enstrümandır (Yıldız, 2011: 51; Şeşen, 2006: 40).

2.3. Öğrenen Okullar

Bilindik ifadelerle yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenme modern insanın temel değerleri olarak günümüzde ön plandadır (Töremen, 2011: 16). 21. yüzyılda modern toplumun en önemli ögesi insanın taleplerine karşın, devlet kurumunun toplum için öngördüğü öncelikler arasındaki sıralamaya göre okulların işlevleri de belirlenmektedir. Bilgi toplumunda kurumların da bireylerle birlikte değişmeye açık olması gerekir. Örgüt olarak okullar öğreten konumundan öğrenen pozisyonuna dönüşüm geçirmektedirler (Çelik, 2000: 119). Bu değişimi bireyler ve kurumlar ayrı ayrı ve birlikte yaşarlar. Yaşanan değişimden herkes payını alır. Dolayısıyla çalışanların öğrenme gereksinimleri ve çalışanların donanımı gündeme gelmiş ve öğrenen okul kavramı konuşulmaya başlanmıştır. Okullar öğrencileri yaşama hazırlarken, durmadan gelişen ve sürekli değişen hayatın odak noktasıdır. Öğrenen okul kavramının tartıştığı ana sorun eğitim paydaşlarının bu sürekli değişim ve sürekli öğrenmedeki katkısıdır (Töremen, 2011:108-109).

Toplumun sınırsız ihtiyaçlarına sınırlı kaynaklarla cevap verebilmek güç iştir. Hele eğitim politikalarına gerçekçi yön verebilecek bilgiye sahip olmak daha da zordur (Hesapçioğlu, 1989: 6). Eğitim kavramını oluşturan ana çatı olan okul, sosyal sistemin tam merkezinde yer almaktadır. Üzerinde emek sarfettiği hammaddenin doğrudan doğruya insan olması dolayısıyla toplum üzerinde önemli bir etki alanına sahiptir (Bursalıoğlu, 2005: 33). Yerinde bir ifadeyle okul, insan davranışlarının ve ilişkilerinin biçimlendirildiği, yön verildiği yer olarak nitelendirilmektedir (Başaran, 2000:36). Latince kelime kökü “ schola ” kelimesinden gelen okul kavramı (Akarsu, 1979: 156), Türkçe anlamı itibariyle “okuyup yazmadan başlamak suretiyle sanat ve bilime kadar öğrenimin herhangi bir derecesinin gerçekleştirildiği yerdir” (TDK, 2005: 1494). Formal eğitim gerçekleştirilen bir kurum olarak okullar genel anlamda belirli bir mekanda ve belirli bir zaman aralığında devam eden, planlı ve programlı eğitim ve öğretim aktivitelerini düzenleyen yapılar olarak nitelendirilmektedir (Aytaç, 1998: 42).

Okullar planlı olarak öğrencileri belirli istikamete yönlendiren, davranış kazandıran yerlerdir. Misyonları açısından toplumun her zaman bakışlarının üzerinde

olduğu yapılar olan okullar anayasal bir hak olan eğitim vasıtasıyla toplumsal gelişmenin öncüleridir (Başaran, 2000: 12). Okulun görevi kişileri sosyalleştirerek onları topluma kazandırmaktır. Okul ve toplum arasında süregelen bir etkileşim vardır. Bu durum bir yığın sosyal, politik ve ekonomik misyonları gündeme getirmiştir. Sosyal misyon kapsamında okul bireyi sosyal hayata hazırlayan, olumlu davranışlar kazandıran bir yapıdır. Bunu yaparken toplumsal değerleri koruyan , aynı zamanda yenilik ve gelişimi yakalayan bir yapı göstermesini amaçlamaktadır. Piyasa sistemi özelinde gereksinim duyulan personel kaynağını topluma sunması açısından ekonomik yapının önemli girdisi olan insanı da okullar şekillendirmektedir. Bu yüzden okullar bir toplumsal yatırım aracı olarak kişilerin kabiliyetlerini ortaya çıkaran ve böylelikle ekonomiye girdi temin eden örgütlerdir (Başaran, 2000: 44).

Okulların hammaddesi insan, çıktısı yine insandır. Dünyaya geldiğinde savunmasız, dış ortama karşı hazırlığı olmayan insanı gerek ebeveynleri gerekse de okulu koruyup şefkatle onu gözetir. Kişinin fiziksel, ahlaki gelişimini sağlar. Zaman geçtikçe okulların misyonları daha iyi biçimde kavranmaktadır (Bursalıoğlu, 2005 :52). Kazandırılan nitelikler ve belirlenmiş öğrenme deneyimleri okulların toplumsal hayatta oynadığı vazgeçilmez rolü ortaya çıkarır (Taymaz, 2003: 4). Belirlenmiş genel ve özel amaçlar istikametinde öğrenciye kazandırılan bilgi ve tutumlar okulun temel işlevini meydana getirir (Demirtaş ve Güneş, 2002: 111). Farklı sistemlerle etkileşimi ele alındığında eğitim sistemi kilit bir role sahip olmaları ve stratejik olarak vazgeçilmez misyonuyla dikkat çekmektedir. Sahip olduğu alt sistemler ve çevre etmeniyle birlikte okullar toplumsal hayatın önemli baskın unsurları olarak günümüzdeki yerini korumaktadır (Türk, 1999:23).

Okulun amaçlarını üç başlıkta ele almak mümkündür (Başaran, 2000: 14): örgütsel amaçlar, yönetsel amaçlar ve eğitsel amaçlar. Okulun örgütsel amacı, mükellef olduğu nüfusu eğiterek nitelikli eğitim hizmeti ortaya koymaktır. Okulun yönetsel amacı ise, eğitimi ülkenin tümüne nüfuz ettirmektir. Okulun eğitsel amaçları ise: kişinin sosyal iletişimini güçlendirmek, kendisini gerçekleştirmesine fırsat sunmak, kişiye kendini ifade etme becerisi kazandırmak ve elde ettiği birikimler sayesinde problem çözmesini sağlamak olarak özetlenebilir.

Okulun misyonu sadece toplumsal yaşama insanları adapte etmekle sınırlanamaz. Bu nedenle okullar aynı zamanda değişime de öncülük etmelidir.

Misyonun gerçekleşmesi okulların değişimin karşısındaki dirençleri belirlemesini ve örgütsel yapısını, değişim ihtiyacına cevap verecek şekilde düzenlenmesini gerektirir (Schlechty, 2005: 42). Değişime uygun koşulları meydana getirebilmek amacıyla, okullar var olan eğitim sistemini çok iyi analiz etmelidir. Eğitim programlarının uygun şekilde dönüşümünü sağlayarak, kuruma doğru istikamette yön vermelidirler. Ulusal gereksinimlere denk düşen toplumsal ihtiyaçları temin edebilmek için kişilerin zeka ve kabiliyetlerini ortaya çıkaran okulların en genel anlamda çevreye adaptasyonunun sağlanması ve değişimi yakalaması kaçınılmazdır (Sezgin, 2010: 148).

2.4. Liderlik ve Liderlikle İlgili Genel Kavramlar, Yaklaşımlar

Bu bölümde lider, liderlik kavramlarının tanımları, liderliğe genel bir bakış ele alınacaktır. Liderlikle ilgili günümüze kadar ulaşan yaklaşımlar da incelenecektir. Bu yaklaşımlar ile liderlik için gerekli olan özellikler tartışılacaktır.

2.4.1. Lider, Liderlik Tanımları

Lider; önder, şef, bir partinin veya kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimsedir (TDK, 2005: 1308). Grup üyelerinin kendileri için gerçekleştirdikleri olumlu eylemlerden daha fazlasını izleyenler için gerçekleştirebilen, grubun içinden gelen kişidir (Başaran, 1992: 53). Liderlik liderin görevi, lider olma durumudur (TDK, 2005: 1308). Acar (1997: 363)'a göre liderlik; bir grup insanı belirli hedefler doğrultusunda toplayabilme ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için aktive etmektir.

Grup halinde yaşama yeteneğine sahip sosyal nitelikli canlılar, gruplarını yönetecek ve hedeflerine ulaşmada kolaylık sağlayacak liderlere ihtiyaç duyarlar (Özkalp, 2005: 102-103). Lider, kişileri ve kurumları amaca ulaştırmada öncü rol oynayan bireydir (Başaran, 1992: 53). Lider, bulunduğu grubun içinden çıkan fakat diğerlerine göre daha girişken davranabilen üyedir. Lider, karşılaşılabileceği durumları önceden kestirebilen bu durumlara karşı yeni alternatifler üretebilen, karar verebilen, sorumluluklarının farkında, yeni düşünceleri tartışma yürekliliğini gösterebilen, bilgiye kendini adanmış kimsedir (Yeşilyurt, 2007: 4). Lider, grup üyelerinin var olan

potansiyel güçlerini ortaya çıkarmasında yardımcı olan ortak düşünce ve arzulara sahip topluluğa hükmeden kişi olarak tanımlanır (Uzun, 2008: 7).

Bir kişinin lider olabilmesi için ona inanan ve peşinden giden insanlar olmalıdır. Lider, grup dinamiğinden de güç alarak beklentilere cevap vermeye çalışır (Eren, 2000: 411). Farklı perspektiflerle bakıldığında değişik biçimlerde analiz edilebilen liderlik, yönetim biliminin bir konusu olduğu kadar, psikolojinin, sosyolojinin, politikanın, felsefenin, tarihin de bir ilgi alanı olan terimdir (Şişman, 2002: 1). Bu yüzden liderlik kelimesinin anlamı, içinde bulunduğu duruma, konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklılık arz edebilir (Brestrich, 1999: 41; Erçetin, 2000:3).

Liderler eylemlerinde kişisel gücünden yararlanır. İnsan üzerine odaklanır. Sürekli yenilik peşindedir (Aktaş, 2010: 5). Sungur (1997:96)'a göre liderlik; problemin kaynağına ulaşma, çözüm üretme, çözümü grup üyelerini ikna ederek izah etme ve uygulama konusunda yönlendirme, neticeyi kontrol etme ve bunları yaparken grubun gücünden istifade etmeyi gerektirir. Bununla birlikte bu durumu gerçekleştirme kabiliyetine sahip olan liderler enerjik, kendine güvenen, sosyal çevreye çabuk adapte olan, aklını yerinde ve zamanında kullanan kimselerdir. Lider otoritesini kişiliğinden alır. Grubunun yönlendirmesi ile de biçimlendirir (Bul, 2007: 55). Liderlikle ilgili tüm bilgiler, yöneticilik kavramının aynı özellikleri içermediği sorusunu akla getirmektedir. Dolayısıyla lider ile yönetici kavramlarını kıyaslamak gerekir.

Lider bulunduğu grup içinde benimsenen kişidir. Yöneticinin grup üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekmez. Yönetici örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye çalışır. Liderlerin odak noktası ise, grup üyelerinin gereksinimlerini karşılamaktır. Liderler sahip olduğu üstün özellikleriyle grup üyelerini etkileyen, vizyon ve misyon meydana getiren kişilerdir. Yöneticiler ise başkaları aracılığıyla bulunduğu konuma getirilmiş, kendisine önceden sunulan işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişilerdir (Erdoğan, 1991: 332). Bu bilgileri genel anlamda aşağıdaki tabloda özetleyebiliriz:

Tablo 2. Lider ile yönetici arasındaki farklar (Maviş, 2005:126)

LİDER	YÖNETİCİ
Gücü bireysel özelliklerine, bireysel ilişkilerine ve kişisel gücüne dayanır.	Gücünü sahip olduğu mevkiinin yeterliliğinden alır.
Bir örgütün her basamağında yer alan, herhangi bir pozisyonundaki bir kişi olabilir.	Örgütün ekseriyetle yüksek kademelerinde bulunur.
Başarı için insanlara ihtiyaç duyar.	Başarı için sisteme gereksinim duyar.
Kendi dizayn etmiş olduğu hedeflerle örgütü daha iyi duruma götürür.	Örgüt tarafından belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba harcar.
İnsana güven duyar.	Denetime güvenir.
Doğru işleri gerçekleştirir.	İşleri doğru gerçekleştirir.
Neticeler için çalışır	Kuralları takip eder ve tatbik eder.
Örgütü değiştirmek için ve geliştirmek için gayret sarfeder.	Örgütün pozisyonunu muhafaza etmeye çabalar.
Değerler ve taahhütler gibi konuların üzerinde önemle durur.	Koordinasyon, kurum, tedarik gibi konuları ön plana çıkarır.
Değişiklik yapmaktan ve risk almaktan çekinmez.	Dikkatli hareket eder. Kesin olmayan mevzulardan çekinir.
Uzun vadede örgütün neyi başarabileceğinin bilincindedir.	Kısa vadede başarı getirecek hedef ve amaçlar üzerine yoğunlaşır.

Bu bilgilerin ışığında lider olabilmenin yöneticiye nazaran daha nitelikli, üstün meziyetler taşıyan insan modelini gerektirdiğini söyleyebiliriz. Yöneticinin resmi güce dayalı bir konumundan faydalandığını belirtebiliriz. Liderin yöneticiye göre daha üretken, yenilik ve değişime daha açık olduğunu ifade edebiliriz. Yöneticinin gelecek kaygısından daha çok mevcut durumu koruma yönelimi içinde olduğunu söyleyebiliriz. Liderin ise gelecekte daha iyi bir örgüt ideali kurabilme uğraşı içinde olduğunu belirtebiliriz.

2.4.2. Liderlik Davranış Biçimleri

Liderlik davranışı, liderin grup üyeleriyle ya da yönettiği grupla olan ilişkilerindeki tutum ve davranışlarıyla alakalıdır. Liderlerin astlarına kendini kabul ettirmede kullanabilecekleri çeşitli liderlik biçimleri mevcuttur. Bunlar bir araya geldiğinde ekseriyetle üç tür liderlik biçimi meydana gelmektedir (Dirican, 2007: 13).

2.4.2.1. Otoriter liderlik

Bu liderlik biçimi genellikle bürokratik, otoritenin egemen olduğu örgütlerde ortaya çıkmaktadır. Otoriter liderler astlarını kesinlikle yönetimin dışında bırakırlar. Hedeflerin, planların ve politikaların meydana getirilmesinde astların katkısı azdır. Tüm karar yetkisi yöneticilerin sorumluluğundadır. Astlar sadece emredilene yapmakla mükelleftir. Bu tür liderlik biçimi, çabuk karar verme gereken durumlarda tercih edilir. Eğitimsiz ve motivasyonu düşük çalışanları özellikle baskı ve korku vasıtasıyla harekete geçirmede belli bir müddet yararlı olabilmektedir. Bununla birlikte bu tür liderlikte karar süreci hızlanmaktadır. Böylelikle zaman kayıpları en aza inmektedir. Fakat otoriter liderlik tipi, liderin aşırı oranda bencil davranması, astların inanç ve duygularını göz ardı etmesi sebebiyle, personelde tatminsizlik duygusunu meydana getirmektedir. Liderin aşırı bencil tavırları, grup üyelerine söz hakkı tanımaması çalışanların iş yapma isteğini azaltır. Tatminsizlik meydana getirmesi, üretkenliği kısıtlaması otoriter liderliğin sakıncalarıdır (Güney, 2012: 382-383).

2.4.2.2. Demokratik - katılımcı liderlik

Bu tür liderlik biçimi demokratik ve insanın merkezde olduğu örgütlerde ortaya çıkmaktadır. Demokratik örgütlerde, kararların verilmesinde ve uygulanması aşamasında, ilgili tüm çalışanlar iştirak etmektedirler. Bu tür örgütlerde lider ve astlar arasında ilişkide uyum ve sağlıklı yürüyen bir iletişim mevcuttur. Çalışanların düşünce, duygu, inanç ve isteklerine değer verilir. Buna dayalı olarak onların iş yapma hevesi ve istekleri artmaktadır. Demokratik liderlik biçiminin sakıncaları ise, karar verme sürecine çok fazla kişinin iştiraki sebebiyle sürecin uzaması ve sistemin yavaş çalışmasıdır. Acil durumlarda karar vermek gerektiğinde, bu liderlik türü kısmen başarısızlık durumuyla karşı karşıya kalır. Hatta bazı durumlarda kararlar alınmamaktadır (Güney, 2012: 381-382).

2.4.2.3. Serbestliğe dayalı liderlik (laissez – faire)

Bu liderlik tipi karar vermekten kaçınır. Sorumluluk gücünü elinde tutmaz. Serbestliğe dayalıdır. Bırakınız yapsıncı liderlik olarak da adlandırılır. Bu tür liderler yönetim erkine çok az ihtiyaç duyar. Çalışanları kendi haline bırakan ve herkesin kendisine verilen görevler doğrultusunda hedef, plan ve programlarını

gerçekleştirmelerine fırsat sunan davranış sergilerler. Yetki kullanma hakkını bütünüyle astlara bırakır. Bu liderlik biçimi, grup üyelerinin hedef, plan ve politikalarını kendilerinin tespit etmesine, uygulama ile ilgili kararları kendilerinin alıp uygulamasına müsaade ederler (Artık, 2009: 36-37). Bu tür liderlik biçimi, mesleki uzmanlık durumlarında, bilim adamlarının araştırmalarında kullanılabilir. Örgütlerin araştırma geliştirme bölümlerinde, sorumluluk duygusu taşıyan ve görevden kaçmayan kişilerin olduğu durumlarda uygulanabilir (Yavuz, 2008: 68).

2.4.3. Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları süreç içinde değişimler geçirmiştir. Bunun sebebi her kuramın liderliği izah etmede yetersiz kalmalarıdır. Dolayısıyla araştırmacılar tarafından tekrar lider davranışları analiz edilmiştir. Davranışların temel yönelimini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu kuramlar şu başlıklar hâlinde izah edilmiştir: 1) Özellik kuramı, 2) Davranışsal kuram, 3) Durumsallık kuramı (Çatır, 2009: 12).

2.4.3.1. Özellik kuramı

Liderlik hususunda ilk geliştirilen kuram özellik kuramıdır. Özellik yaklaşımı, bazı araştırmalarda büyük adam yaklaşımıyla birlikte değerlendirilmiştir. Fakat bu yaklaşım, büyük adam yaklaşımından farklı olarak, liderlik özelliklerini bireylere bağlamak yerine liderlik için gereksinim duyulan kişilik özelliklerini tespit etmeyi hedeflemiştir (Tezcan, 2009: 18). Özellik kuramı liderliği ve kuramlarını tanımlamayı hedeflemiş fakat yeterli olamamıştır. “ Lider doğudur ” savını korumuştur. Buna göre de liderlerin her zaman önder olarak ortaya çıktıkları vurgulanmıştır. Oysa ki zaman içinde bu sav yerini, öğrenme ve deneyim ile elde edilen edinimlerle insanların önderliklerini açığa vurma hususunda daha gerçekçi bir yaklaşıma bırakmıştır. Bu kuram değişken olarak lideri ele almıştır. Liderlik konusundaki ilk araştırmalar zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ele alınmasıyla ortaya çıkmıştır (Celep, 2004: 9-10)

Yaşadıkları dönemi aydınlatmış, yaptıklarıyla ses getirmiş olan liderlerin kişisel özellikleri incelenerek, liderlik için gerekli kişisel ve toplumsal yapıları saptanmıştır. Bu istikamette başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kuramdaki ilk araştırmanın Thomas Carlyle (1795-1881) tarafından

yapıldığı ifade edilmektedir. Carlyle, “ The Great Man History (Büyük Adamlar Tarihi) ” kavramını ortaya koymuş ve bazı kişilerin lider olarak doğduklarını, insanlık tarihini etkilediklerini belirtmiştir. Bazı felsefi yaklaşımlarda bu düşünceyi desteklemişlerdir (Erçetin, 2000: 27). Büyük Adam Kuramı tarihi ve sosyal kurumları biçimlendiren önder kadın ve erkeklerin liderliği üzerinde durur. Bu kurama göre, toplumdaki kişiler farklı zeka, enerji ve ahlaki güç seviyesindedirler. Topluluklara hangi istikamette yön verilirse verilsin, daimi surette kendilerinden daha üstün kabul ettikleri kişinin arkasından giderler (Güney, 2012: 366).

Liderler, sorumluluk almaya hazır ve isteklidir. Yüklenilen misyonu başarmaya yoğunlaşmış, amaçlananın peşinde gitmeye azimlidir. Problem çözmede üretken yöntemler kullanır. Risk alır, kendine güvenir. Verdiği kararların arkasındadır. Sosyal çevrede inisiyatif alır. Kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan stres yönetimini bilen, engelleri ve gecikmeleri tolere edebilen kimsedir. Grup üyelerini etkileyebilen, sosyal sistemleri yapılandırabilen özelliğindedir. Bu incelemeler doğrultusunda araştırmacılar, liderin kişilik özellikleri ile bu kişilerin lider olarak algılanmaları arasında, yüksek seviyede ve tutarlı bir ilişki mevcut olduğu neticesine ulaşmışlardır (Özkalp, 2007: 148).

Bu yaklaşımda başarılı ve başarısız liderin özellikleri kıyaslanmıştır. Buna göre de liderin özellikleri tespit edilmiştir. Etkin lider, sahip olduğu kişisel özellikleri ile saptanmaktadır. Buna göre etkili lider, ilgi, kabiliyet ve kişilik özellikleri bakımından farklı konumdadır. Fakat liderlere etkili olduğunu söylemek güç iştir. Çünkü grubun içinden çıkmış olan liderin ne tür bir grupta etkili olup olmadığını tespit etmek hususunda araştırmacılar arasında bir düşünce birliğine varamamıştır (Özyurt, 2007: 9-10).

Liderlik özellikleri, ülkelerin kültürel özellikleriyle yakından alakalıdır. Liderlik özelliklerini taşıdığı düşünülen bir birey farklı bir toplumda etkili bir lider olarak kabul edilmeyebilir. Özellik kuramı liderin etki alanında tuttuğu grubun gereksinimlerini göz ardı etmiştir. Bu durum özellik kuramının bir sınırlılığı olarak görülebilir. Son yıllarda ortaya çıkan dönüşümcü ve vizyoner liderlik yaklaşımlarının özellik kuramı ile benzer tarafları mevcuttur (Özkalp, 2007: 48; Güney, 2012: 369).

2.4.3.2. Davranışsal kuram

Kuramlar gereksinimden doğar. Bir kuram yeterliliği sağlayamadığında bir diğer kuram geliştirilir. Davranışsal kuram da özellik kuramının yetersiz kalması üzerine ortaya çıkmıştır. Lideri başarılı ve aktif kılan unsurun, liderlik uygulamalarında göstermiş olduğu davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal kuram, grup performansı ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Liderlik davranışlarının temel felsefesini bulmaya çalışmıştır. Bu kuram, liderlik davranışını misyon ve ilişki boyutlarıyla ele almıştır. Çalışmalarda liderlik davranışı belirlenmek istenilmiştir. Grubun yapı ve işlevi üzerinde de durulmuştur. Davranışsal kuramda sadece liderliğin yapısı ile ilgili araştırma yapılmak hedeflenmemiştir. Bununla birlikte, insanları lider olarak eğitmek, örgütlerde ve gruplarda resmi görevler için doğru kişilerin seçilmesi faaliyetlerinde de bulunmuşlardır. Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nde yapılan araştırmalar davranışsal kurama yön veren çalışmalardır (Celep, 2004: 11; Özkalp, 2007: 148; Güney, 2012: 386).

2.4.3.2.1. Ohio state araştırmaları

Ohio State Üniversitesi'nde yapılan araştırmalarda liderlik, davranışsal perspektiften incelenmiştir. İlk olarak askeri örgütlerde liderlik konusunu değerlendirmeye başlamışlardır. İlk liderlik araştırması olan Ohio State adlı çalışma, iş yapma ve düşünme gibi liderliğin iki ana boyutunu irdelemiştir. İş yapma boyutu, çalışma ortamındaki bilgi alışverişi, ast-üst etkileşimi ve iş düzeni ile ilgili hususları ihtiva eder. Düşünme boyutu ise lider ile grup üyeleri arasındaki arkadaşlık, güven, samimiyet, saygı gibi ilişkileri içerir. Liderlik davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarda belirlenmiştir (Özkalp, 2007:149). Liderlik şeklinin grup üzerindeki tesirini tespit etmeye çalışan araştırmacılar başlangıçta bu durumu dokuz grupta sınıflandırmışlardır. Bunu izleyen süreçte ise, araştırmacılar 1800 liderlik davranışını, yapıyı inşa etme ve tolerans gösterme olarak iki bağımsız boyutta toplamışlardır (Celep, 2004: 12):

1) Yapıyı inşa etme: Liderin örgütsel amaçları uygulayabilmek için yetki, görev ve sorumluluklarını tanımlamasıdır. Boyut, örgütlenme, kadrolama, görev analizi

gerçekleştirme, iletişim kanallarını meydana getirme, eş zamanlı eylemler ve denetim sağlama, gruba ait performansı değerlendirme gibi örgütsel aktiviteleri ihtiva eder.

2) Tolerans gösterme: Lider ile izleyenler arasındaki karşılıklı güveni temin etme, saygı, arkadaşlık gibi kaynaştırıcı etmenlere önem verilir. Çünkü bu etmenler izleyenlerin duygu ve ihtiyaçlarını anlama davranışlarının derecesini bize gösterir. Araştırmacılara göre bu iki boyutta tanımlanan davranışlar; liderlik şeklini, liderin aktifliğini ve grubun performansı niteliklerini dengeleyici unsurlardır (Akçadağ, 2008: 15-16).

Bununla birlikte araştırmacılar lider davranışlarını kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olarak iki faktör halinde ele alınabileceğini de belirtmişlerdir. Kişiyi dikkate alma faktörü, liderin izleyicilerinin gereksinim ve istekleriyle yakından ilgilenmesi, izleyenlerin fikirlerine değer vermesidir. İşe ağırlık verme-insiyatif faktörü ise liderin davranışlarında, işine gösterdiği saygıyı ve işe odaklı olmayı anlatmaktadır. Liderin kişiyi dikkate alma davranışları arttıkça, grup üyelerinin devamsızlığı azalmaktadır (Güney, 2012: 373-375).

2.4.3.2.2. Michigan üniversitesi araştırmaları

Liderlik hususunda Michigan Üniversitesi'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar, Ohio Üniversitesi'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmalarla aynı döneme denk gelmiştir. Burada da liderin davranışsal özellikleri araştırma konusudur. Michigan Üniversitesi'nde yapılan araştırmaların Ohio Üniversitesi'nde yapılan araştırmalardan tek farkı, iş ve endüstri alanındaki kurumları yakından ele alıp yorumlamasıdır. Buradaki esas hedef; iş memnuniyeti, kurum kârı, işe gelmeme, verimlilik, üretim alanındaki hususların liderlik tarzı ile olan ilişkisini irdelemektir (Ogurlu, 2012: 18).

Davranışsal Liderlik Kuramı'nın gelişmesinde Rensis Likert' in öncülüğünde yapılan bir dizi seri araştırma faydalı olmuştur. Buna göre, liderler çalışanlarının önceden belirlenen prensip ve metodlara ve göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol ederler. İşlerin düzenli olarak yürütülmesi için planlamalar gerçekleştirirler. Bu doğrultudaki işlemler için çaba sarfederler. Performanslar yakından izlenir. Denetimler sürekli şekilde gerçekleştirilir. İşe yakından alaka gösterilerek çalışanlarına işi nasıl yapacaklarına ilişkin bilgi aktarırlar. İş odaklı liderlik

davranışında, yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergeleri gibi kavramlar bulunmaktadır (Özkalp, 2007: 149).

Bireye yönelik davranış olarak liderler ise; grup üyelerine ya da astlarına ilk olarak “ insan ” olarak değer verirler. Onların karar alma yükümlülüklerini eşit olarak dağıtmaya ve çalışanlara destek olmaya gayret gösterirler. Onların gereksinimlerini karşılayabilmek için mutlu bir çalışma ortamı oluşturmaya çaba sarfederler. Onların düşüncelerine önem verirler. Çalışanlarına destek olurlar. Onların kendilerini geliştirip, başarılarını üst seviyelere çıkarabilmesi için çalışanlarını teşvik ederler (Kültür, 2006: 27).

Bu iki çalışmada da en uygun liderlik şekli, iş ve birey merkezli, davranışların en yüksek seviyede olduğu denge noktasıdır. Her iki çalışma da değişik zamanlarda, değişik kültürlerde ve farklı örgütsel ortamlarda, benzer çalışmaların gerçekleştirilmesine öncülük etmiştir. Aynı zamanda bu araştırmalar hem davranışsal yaklaşımları geliştirmiş hem de liderlik alanına yeni kuramlar hediye etmiştir. Davranışsal Yaklaşımlar’ın yapıyı inşa etme/ iş odaklı davranış ve anlayış sergileme/ kişi odaklı davranış olmak üzere iki önemli boyutu temel liderlik davranışları olarak nitelendirilmiştir. Ancak liderlik davranışları bu iki boyutla tanımlanıp, anlatılacak kadar dar kalıplar içinde değildir. Daha engin ve geniş boyutludur. Michigan Üniversitesi’nde gerçekleştirilen bu çalışmalar neticesinde, çalışanlara yönelik liderlerin kişiye yönelik liderlere göre daha verimli çalışma toplulukları kurdukları tespit edilmiştir. Çalışanlara yönelik liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumunu sağlamışlardır. Fakat çalışmaların genelde tutarlı bulgular elde etmediği de tespit edilmiştir (Celep, 2004: 13; Özkalp, 2007: 149; Güney, 2012: 375).

2.4.3.2.3. Yönetim gözeneği (matriksi) kuramı

Yönetim gözeneği kuramı Robert Blake ve Jane Mouton tarafından meydana getirilmiştir. Bu kuram örgütsel liderliğin boyutlarını izah eder. Ohio State Üniversitesi’nin lider davranışının boyutları olarak geliştirmiş olduğu göreve ağırlık verme ve bireyi dikkate alma boyutlarıyla, Michigan Üniversitesi’nin çalışanlara yönelik veya üretime yönelik lider davranış boyutlarıyla büyük oranda benzerlik sergilemektedir. Blake ve Mouton, liderlik davranışını çalışana ilgi ve üretime ilgi olmak üzere iki boyutunda çift yönlü etkileşim perspektifinden ele almıştır. Birinci

boyut, insana ilgiyi ya da liderin grup üyelerine ilişkin yönelimini gösterirken, ikinci boyut ise, üretime ilgiyi ifade etmektedir (Yeşilyurt, 2007: 19).

Yönetim tarzı matriksi daha çok örgütleri geliştirmede ve eğitim programlarında bir enstrüman olarak kullanılmıştır. Blake ve Mouton' un Yönetim Gözeneği Kuramına göre hem üretime hem de çalışana en yüksek seviyede önem veren liderlik davranışı en etkili liderlik davranışı olarak kabul görmüştür. Bu durum liderin davranışının durağanlaşması anlamına gelmektedir. Okullarda da yöneticiler bu hususa dikkat göstermelidir. Çünkü öğretmene ilgiyi en alt seviyede gerçekleştiren okul yöneticisi etkili bir lider olarak kabul edilemez. Michigan Üniversitesi araştırmacıları liderlik olgusunu ve liderlik türlerini liderin grupça benimsenme derecesi ile ilişkilendirmiştir. Davranışsal yaklaşım liderliğin analizinde ve oluşumunda geleneksel yaklaşımlardan farklıdır. Lider-grup üyeleri arasındaki etkileşim ve diyalog üzerinde özellikle durmuşlardır. Liderin faaliyetinin kurum bünyesinde üstlendiği rolün yanı sıra, grup üyeleri ile kuracağı ilişkiye de bağlı olduğunu vurgulamışlardır (Celep, 2004: 15; Güney, 2012: 380).

2.4.3.3. Durumsallık kuramı

Durumsallık kuramı Fred Fiedler'in öncülüğünü ettiği bir yaklaşımdır. Fiedler'e göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın çok boyutlu yapısı, kendi yapısal özellikleri bir araya getirilerek liderlik olgusu meydana getirilir. Fiedler, “ En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı ” olarak isimlendirdiği ölçek vasıtasıyla liderin, görev meyilli yada ilişki meyilli olup olmadığını irdeler. İlk olarak ideal lider özellikleri ile lider davranışlarını incelemiştir. Ardından liderin liderlik şekliyle ne kadar etkin olduğu durumunu ele almıştır (Celep, 2004: 16-17). Bu istikamette karşılaştığı yeni durumlara karşı en uygun pozisyonu alıp kendini değiştirebilme yaklaşımını kılavuz edinmiştir. Ortam koşullarıyla liderlik davranışını harmanlamıştır. Liderlik davranışlarının farklı durumlarda önceden tespit edilebilmesinin imkanının olmadığını ileri sürmüştür. Bu kurama göre her ortamda geçerli olabilecek etkili bir liderlik biçimi mevcut değildir (Özkalp, 2007: 150; Güney, 2012: 368).

Liderin faaliyeti çalışana yönelimine, lider-grup üyesi ilişkisine bağlıdır. Ayrıca işin yapısal özelliğine ve liderin grup içerisindeki gücüne dayalıdır. Liderin grup bünyesindeki gücü üstlendiği role göre kendisine sağlanan işe alma, işten

çıkarma, terfi ettirme, ödül ve ceza verme gibi örgütsel gücü gibi yetkililerdir. Buna göre kişinin bir grup içerisinde lider olarak ortaya çıkabilmesi o kişinin özellik ve kabiliyetlerine, grup üyeleri ile olumlu ilişkiler temin etmesine dayalıdır (Celep, 2004: 16-17).

Lider-grup üyesi ilişkileri; liderle grubu arasındaki ilişkilerin niteliğini belirtmektedir. Lider ile grubu arasında iyi ilişkiler mevcutsa, liderlik için pozitif çalışma ortamına işaret eder. Şayet bu iyi ilişkiler mevcut değilse, negatif çalışma ortamından bahsedilebilir. İşin yapısal özelliği ise; işin ifasıyla ilgili önceden belirlenmiş bir yol ve metodun var olup olmadığını belirtmektedir. İşler iyi planlanmışsa liderlik için pozitif bir ortam var demektir. Dolayısıyla işler lider-grup üyesi bazında iyi planlanmalıdır (Güney, 2012: 388-389).

Liderin grup bünyesindeki gücüne değinildiğinde; liderin bulunduğu yönetsel konumu vasıtasıyla sahip olduğu yasal güç kastedilmektedir. Belirli bir süreç içerisinde lider kişinin grup-iş ilişkisi olarak inşa ettiği denge, grubun yapısal özelliği ve liderin sahip olduğu örgütsel otorite gücüne göre liderlik özellikleri daha fazla ortaya çıkacaktır (Dalgın, 2008: 37-38). Kişi bu doğrultuda başarılı bir lider davranışı gösterme kudretine sahip olacaktır. Fiedler'e göre durumsal etmenler, liderin davranışını etkilemektedir. Ortamın ya da durumun lider perspektifine uygun olup olmaması lider ile grup üyeleri arasındaki ilişkinin niteliğine, görevin yapısına ve liderin konumsal gücüne dayalıdır (Özkalp, 2007: 150-151).

Durumsal yaklaşım kuramına göre liderlik biçimlerinde dikkat edilecek diğer bir noktada liderin sadece kişilik, kabiliyet ve becerileri değil aynı zamanda iş yapmış olduğu kademe, seviye ve mevkiinin özellikleridir. Bu özellikler, lider olan kişilerin bu düzeydeki rol ve davranışlarını etkilemektedir. Kendilerinden arzu edilen başarı beklentisi kişisel özellik ve nitelikleri değiştirmektedir. Kısaca liderin taşıması gereken kişisel özellik ve nitelikler, liderin iş yaptığı hiyerarşik kadroya ve bu kadronun gerektirdiği özelliklere dayalıdır. Bu yaklaşıma göre de hiyerarşik kadro liderden, teknik kabiliyet ve bilgi, sosyal ve insani nitelikler, kurumsal ve sezgisel özellikler ummaktadır (Sağlam, 2008: 94).

Davranışsal kuramlar; liderin davranışlarını bireye yönelik ve işe yönelik olarak gruplamışlardır. Fakat hangi durumlarda işe yönelik yada kişiye yönelik olduğunu belirlememişlerdir. Durumsallık yaklaşımına göre işe karşı grup üyelerini

güdüleme söz konusudur. Davranışsal yaklaşımdaki işe-kişiyeye yönelme davranışı benzeridir. Durumsallık yaklaşımındaki işe odaklanma, davranışsal yaklaşımdaki liderlik davranışının işe yönelik olması biçiminde ele alınmamalıdır (Güney, 2012: 394). Fakat durumsallık yaklaşımındaki grup ilişkilerine yönelme veya grup içindeki ilişkileri motive etme durumu davranışsal yaklaşımdaki gruba yönelik lider davranışına benzerdir. İki yaklaşım arasındaki temel ayrılık, bazı lider tipleri için belirli durumlarda işe veya gruba yönelimleridir (Celep, 2004: 19; Özkalp, 2007: 155).

2.4.3.3.1. Yol amaç kuramı

Robert House ve Martin Evans bu kuramı geliştirmişlerdir. Liderliğin görev ve ilişki davranışını ele almışlardır. Liderin işaret edilen hedefe varabilmesi için grubun bu doğrultuda motive edilmesini üçüncü boyut olarak ilave etmiştir. Bu kurama göre, liderin motive etmesinden öte, grubun motivasyonu önem kazanmaktadır. Burada liderin, grup üyelerinin kişisel gücünü nasıl başarıya çevirdiği incelenmiştir. Kuram gelişimi sürecinde motive etmeye ilişkin beklenti kuramından faydalanılmıştır. Yol-amaç yaklaşımına göre yönlendirici (emredici), destekleyici ve katılımcı liderler olmak üzere üç tip liderlik davranışı mevcuttur (Güney, 2012: 392):

a) Yönlendirici (Emredici) Liderler: “Patron eğilimli” liderlik davranışını gerçekleştirirler. Bu doğrultuda çalışanların iş yapısı liderce tespit edilir. Bunu izleyen süreçte işlerin başarıyla yürütülmesinde çalışanların takip edecekleri aşamalar kesinlikle lider tarafından saptanır. Grubun kural ve mevzuata dair sıkıntılarını, beklentilerini ve özel eğilimlerini izah etmeye çalışmaktadırlar. Çalışanlar beklentilerini ve iş başarılarını yönlendirici liderin kılavuzluk ettiği yolda gerçekleştirebildiği ölçüde, bu liderlik davranış başarı kazanır. Çalışanların performansları düştüğü esnada ödül verilerek onları motive etme yolu tercih edilmelidir. Yönlendirici liderlik için uygun şartlar oluşursa çalışanların davranışları ile liderlik davranışları arasında pozitif bir hava meydana getirilmiş olacaktır (Özkalp, 2007: 153; Güney, 2012: 393).

b) Destekleyici Liderler: Çalışanları ile ilişkilerinde dostluk, arkadaşlık istikametinde yürüyen, kişiye dönük, uyumlu lider tipi çizilmektedir. Arkadaşça çalışma iklimi meydana getirmeyi ve grup üyeleriyle ileri düzeyde alakadar olma davranışını ihtiva

eder. Çalışanların kaygıları yüksek, kendine güvenin alt seviyede olduğu durumlarda başvurulan bir liderlik biçimidir. İşin iyi tespit edilemediği durumlarda çalışanların belirsizlik duygusu ile yüz yüze kaldığı durumlarda destekleyici lider de yetersiz pozisyonda olacaktır (Özkalp, 2007: 153; Güney, 2012: 393).

c) Katılımcı Liderler: Bu liderler “ grup yöneticisi ” veya “takım yöneticisi” biçiminde de nitelendirilmektedir. Grup üyelerinin işlerini ifa etme ve başarmada onlarla birlikte sorumluluk yüklenirler. Her türlü karar verme davranışlarında gereksinim duyulan bilgi ve gücü çalışanları ile paylaşırlar (Özkalp, 2007: 153; Güney, 2012:393).

2.4.3.3.2. Normatif durumsallık kuramı

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından bu kuram geliştirilmiştir. Liderin yeni durumlara kendini modifiye edebilmesi için liderlik davranışını değiştirebilecek esneklikte olmasını vurgulamışlardır. Yol-amaç yaklaşımındaki gibi, liderlik şeklinin liderin örgüt bünyesindeki yerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla değişik liderlik davranışlarının tezahür edeceğini öne sürmüştür. Kurumlarda liderlerin gerçekleştirmiş oldukları iş karar vermektir. Karar alırken de işle ilgili en önemli sorun karar sürecine iştirak etmektir. Doğru verilmiş kararlara uygun zaman ve düzeyde çalışanların katılımı daha güçlü örgüt kültürü meydana getirecektir. Doğal olarak bu durum daha hızlı karara varmayı kolaylaştırmıştır. Çalışanlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi neticeler verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum liderin etkililiğini arttırır. Ayrıca bu durum çalışanları da geliştirir (Celep, 2004: 22; Özkalp, 2007: 154; Güney, 2012: 396).

Bu kuramın da hem pozitif hem de negatif yönleri mevcuttur. Uygun koşullar oluşturulması akabinde alınan kararlara çalışanların katılımını sağlamak için, onların nasıl cesaretlendirileceği ve nihayetinde ne kadar çalışanın iştirakinin sağlanacağı tespit edilmek istenmiştir. Bunun üzerine ideal karar verebilmenin tek çıkar yol olmadığı neticesi elde edilmiştir. Liderlik özelliklerine sahip her kişinin lider rolü yüklenmesi gerekmez. Liderliğin kişisel özellikler yada durumdan mı etkilendiğini idrak edebilmek için liderin çalışma ortamında sergilediği liderlik özelliklerine bakılması icap eder (Uzun, 2008: 40-41).

Lider özelliklerini tanıyabilmek için, bireyin ve ortamın özelliklerini irdelemek gerekmektedir. Vroom ve Yetton'ın modeline göre yeni durumlara uygun tek bir liderlik şekli mevcut değildir. Karar vermede 5 tip liderlik tarzı olduğunu savunur. Bunlar da otokratik liderlikten demokratik liderliğe kadar ortama ve kişinin yapısına göre uygun liderlik davranışlarını meydana getirir. Bu modelde liderlik tarzının hangi durumlarda harekete geçirileceğine dair bir takım sorular tespit edilmiştir. Bu karmaşık yapı içerisinde bu yanıtları vermek zor olabilir (Celep, 2004: 22).

Liderlik için daha ayrıntılı cevaplara ihtiyaç vardır. Çalışanlar alınan kararların örgüte fayda sağlayıp sağlamadığı noktasında, karar alma sürecine katılmak isterler. Lider ise çalışanları karar alma aşamasında etki altında bırakmamalıdır. Çalışanlar alınan kararın uygulanması esnasında yüksek düzeyde motive olmalıdır. Alınan bu kararlar, iletişim ve normlara olduğu kadar, kararın kalitesine de tesir eder. Buna göre etkili liderlik, en uygun davranışın sergilenmesine dayalıdır. Bu kuramın sınırlılıklarından bir tanesi kendi kendine bilgiden faydalanılmasıdır. Yönetici istediği müddetçe çalışanları sürece dahil eder. Buna göre de çalışanların karar verme sürecine iştirakleri temel belirleyici unsur olmaktadır (Celep, 2004: 22; Özkalp, 2007: 155; Güney, 2012: 397-399).

2.4.3.3.3. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından bu kuram geliştirilmiştir. Durumsal liderlik kuramı Fiedler ve House'ın kuramından etkili liderlik davranışıyla, grubun olgunluk seviyesi arasındaki ilişkiyi izah etmeye çalışması açısından farklılık arz etmektedir. Bu kuram, lider etkililiğinin lider davranışlarıyla grup ya da kişinin olgunluk seviyesi arasındaki tutarlılığına dayalıdır. Liderin davranışlarını etkileyen unsurlar durumsal davranış boyutu, astların olgunluk düzeyleri, zaman baskısı ve gerçekleştirilen işin zorluk derecesidir (Özkalp, 2007: 155-157; Güney, 2012: 394).

Lider davranışlarını açıklayan iki kilit durumsallık mevcuttur. Bunlar görev ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Ayrıca grubun olgunluk seviyesi de buna ilave edilmiştir. Grubun olgunluk seviyesi, grubun ya da kişinin iş ve psikolojik yapısına dair özelliklerini ihtiva etmektedir. Bu doğrultuda, iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki çeşit olgunluktan bahsedilebilir. İş olgunluğu, bireyin performansına etkide bulunan eğitim ve tecrübelerini ihtiva eder. Psikolojik

olgunluk ise, kişinin başarı gereksinimini kabul etmesine yönelik motive olma düzeyini göstermektedir (Celep, 2004: 19; Güney, 2012: 394-396).

Durumsal liderlik kuramına göre lider, grup üyelerini olduklarından daha yetersiz algılamaktadır. Dolayısıyla onlara sürekli yön verme ihtiyacı hissetmektedir. Okul yöneticisi öğretmeni etkiler. Bunun yanında eğitimci olmayan personeli ve öğrencileri de etkiler. Bu nedenle sadece öğretmenlerin yöneticisi konumunda değildir. Herkese göstereceği liderlik şekli farklılık arz edebilir. Zaman zaman görev yönelimli liderlik davranışını göstermelidir. Bazen de ilişki yönelimli liderlik davranışını sergileyerek kişilerin motivasyonun arttırmalıdır (Özkalp, 2007: 155; Güney, 2012: 394-396).

2.4.3.3.4. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı

William J. Reddin, Ohio çalışmalarının, Blake ve Mouton'un yönetim modelinin göreve ve ilişkilere yönelik iki temel unsurunu çalışma alanına dahil etmiştir. Bu unsurlara üçüncü bir unsur olarak da etkililik boyutunu ilave etmiştir. Reddin kuramında (Akçadağ, 2008: 26-28): 1) Düşük görev ve düşük ilişki, 2) Düşük görev ve yüksek ilişki, 3) Yüksek görev ve düşük ilişki, 4) Yüksek görev-yüksek ilişki olmak üzere dört temel liderlik şekli tespit etmiştir. Bu kuramda yer alan diğer unsurlar ise: a) Görev yönelimli liderler, kendilerinin ve çalışanlarının gayretlerini kurumun yada grubun hedefi doğrultusunda gerçekleştirme, b) İlişki yönelimli liderler ise, karşılıklı güven temin etme, çalışanlarının görüşlerine duyarlı olma biçiminde boyutlarla izah edilmiştir (Uzun, 2008: 43).

Reddin duruma uygun olan lider davranışını, etkili olarak nitelemiştir. Bununla birlikte, duruma uygun olmayan lider davranışını, etkisiz olarak tanımlamıştır. Geliştirici, yönetici, bürokrat ve iyi niyetli otokrat özellikleri etkili liderlik biçimleri olarak tespit edilmiştir. Etkisiz liderlik biçimleri ise, misyoner, uzlaştırıcı, otokrat ve ilgisiz özellikleri şeklinde ifadelendirilmiştir. Liderden belirli durumlarda belirli davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Buna göre de lider benzer durumlarda benzer davranışlar sergileyecektir. Kısaca bu model bireyin lider kişiliği ile yönetsel davranışlarını izah etmektedir (Akçadağ, 2008: 27).

Genel olarak liderlikle ilgili yaklaşımlara bakıldığında, farklı gruplandırmalar söz konusudur. Öncelikle bazı insanların doğal liderler olduğu, fiziksel

karakteristiklerin ve yeteneklerin baskın olduğu düşüncesi hakimdir. Bu özelliklerin doğuştan olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2000:233). Başka bir liderlik yaklaşımında; liderleri başarılı ve etkin yapan etmenin, liderin özelliklerinden çok, liderlik sürecinde sergilediği davranışları olduğu fikri ön plandadır (Çetin, 2008: 77). Diğer bir yaklaşım da değişik koşulların değişik liderlik biçimini gerektirdiği varsayımını ortaya koymuştur. En son yaklaşım ise liderlerin örgütlerin vizyonunu ve geleceğini çizdiğini öne sürmüştür (Güney, 2012: 402). Bahsettiğimiz tüm bu yaklaşımları tabloda şu şekilde özetleyebiliriz:

Tablo 3. Liderlikle ilgili genel yaklaşımlar (Maviş, 2005:125-126)

Ayırt Edici Yaklaşım	Lider olunmaz. Lider doğulur. Liderin ayırt ediciliği fiziki özelliği, beden yapısı, görünüşü, zekası ve konuşma etkinliği hususlarında ortaya çıkar.
Stil Yaklaşımı	1940'lardan sonra liderlik stilleri davranışlarını idrak etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Liderin ne yaptığını tanımlanmıştır. Etkililiği ve başkalarını yönlendirebilmesi için ihtiyaç duyulan davranışları tespit edilmiştir. Bu yaklaşım liderlik davranışlarının belirlenmesiyle kişinin bu davranışları elde etmek üzere eğitilebileceği tezini savunmuşlardır. Dolayısıyla ayırt edici yaklaşım tezini çürütmeye çalışmıştır.
Durumlara Göre Yaklaşımı	Bu yaklaşıma göre, liderlik için genel bir davranış biçimi yoktur. Her durum için aynı liderlik davranış biçimi yoktur. Her durum için ayrı liderlik davranışları belirlenmektedir. Belli koşullar için uygun davranış kalıpları, bir başka durum için uygun olmamaktadır.
Yeni Liderlik Yaklaşımı	Bu yaklaşıma göre lider, örgütün gelecekteki durumunu görür. Örgüte öngördüğü geleceğe göre yön veren kişidir. Liderlerin sahip oldukları bu kabiliyetler, onların değişime duydukları isteği artırır. Lider karizmaya sahip ve üretkendir.

Liderlikle ilgili yaklaşımlarda genel bir liderlik özelliği ile ilgili ortak bir görüşün sağlanamadığını belirtebiliriz. Liderliğin özellikleri ile ilgili arayışın yerini genel liderlik bakış açılarına bıraktığı söylenebilir. Dolayısıyla liderliğin toplumsal boyutta neler gerçekleştirebileceği hususlarının önem kazandığı ifade edilebilir.

2.5. Liderlikte Burns ve Bass' ın Yaklaşımı

Liderliğin, zeka, cinsiyet, üstünlük gibi baskın unsurları mevcuttur. Doğuştan her insanda iki tip liderlik şekli bulunur. Bu iki liderlik şekli; Transaksiyonel (Etkileşimsel) liderlik ve Transformasyonel (Dönüşümcü) liderliktir. Transaksiyonel liderler, gelenekçi tutum sergilerler. Gelecek kuşaklar pozitif hizmetlerde bulunurlar. Transformasyonel liderler ise yenilikçi tutum sergilerler. Değişimin gücüne inanırlar.

Liderin grubun diğer üyeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. J.M. Burns ve B.M. Bass yaptıkları çalışmalarda liderin davranış şekillerinin geleneklere ve geçmişe daha bağlı transaksyonel liderlik olarak tanımlanacağını vurgulamışlardır. Bununla birlikte, yeniliğe, başkalaşmaya açık, yüzü geleceğe dönük transformasyonel liderlik ayrımını dile getirmişlerdir. Bu sınıflandırma Kurt Lewin'in açıklamasındaki liderlik davranışlarından otokratik, demokratik ve liberal ayırımına karşı geliştirilmiştir (Celep, 2004: 23-25;Güney, 2012: 404-405).

2.5.1. Transformasyonel (Dönüşümsel) Liderlik

Örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel hedeflerine önem atfeden bir liderlik kuramıdır. Lider, çalışanlarının değer, inanç ve ihtiyaçlarını dikkate alır. 1978 yılında Mc Gregor'un " Liderlik " adlı kitabında transformasyonel kavramı geçmektedir. Lidere olanak sağlayan yetenekler; etkin olarak değişimi ortaya koyma, değişime öncülük edecek ileri görüşlülüğü meydana getirme, değişim için duyulan gereksinim olarak nitelenmektedir (Güney, 2012: 405). Bu bilgiler ışığında Dört Anahtar Teorisinin Dönüşümsel Liderlik Anlayışı şu şekilde sıralanabilir:

Burns' den aktaran Paulette (2008: 24)'e göre, Dönüşümsel Liderliğin; 1) Odak Noktası: Sosyal adalet, değişim için kendini gerçekleştirmeye zorlamadır. 2) Liderin/paydaşların rolü: Lider ve paydaşları karşılıklı gelişim gösterirler. 3) Davranışlar yada karakteristiği: Etik liderlik gibi sosyal sorumluluk almaya odaklanarak, bireysel olarak kendini gerçekleştirmeye yardım eder.

Bass'dan aktaran Paulette (2008: 24)'e göre, Dönüşümsel Liderlik: 1) Odak Noktası: Davranışlar, davranışların ölçülmesi. 2) Liderin/paydaşların rolü: Lider paydaşlarına beklentilerinin üstünde değişim taahhüt eder. 3) Davranışlar yada Karakteristiği: İdealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, zihinsel uyarılım, bireyselleştirilmiş önem.

Tichy ve Devanna' dan aktaran Paulette (2008: 24)'e göre Dönüşümsel Liderlik:

1) Odak Noktası: Kurum değişimi ve liderliğin etkisinin nasıl gerçekleşeceği üzerinde durulur. 2) Liderin/paydaşların rolü: Lider değişim için ne gibi ihtiyaçların olduğu üzerine yoğunlaşır, paydaşların değişimi başarıyla gerçekleştirmeleri için

motive eder. 3) Davranışlar yada karakteristiği: Değişimden sorumludur, cesaret vericidir, prensiplere dayalıdır, karmaşıklığı idare eder, seçilmiş ve güvenilir değerler, yönlendirilen öğrenmeler, vizyonerlik söz konusudur.

Sashkin'den aktaran Paulette (2008: 24)'e göre Dönüşümsel liderlik: 1)Odak Noktası:İnsanların karşılıklı etkileşimi, kültür ve örgüt. 2)Liderin/paydaşların rolü: Orkestra şefi gibi insanları değişime yönlendirebilmek, genel durum, kültür. 3) Davranış yada karakteristiği: Yaratıcı, kendine güvenen, vizyoner, prensip sahibi, kurumun tüm paydaşlarını merkeze alan, dikkatli, inanılmaz, iletişime önem veren.

Burns' den aktaran Celep (2004: 23)'e göre dönüşümsel liderlik, liderlerin ve paydaşların birbirlerine fayda sağladığı, motivasyonlarını, performanslarını ve erdemlerini üst seviyeye çıkardıkları bir yaklaşımdır. Dönüşümsel liderlik etkileşimi yüksek, tutkulu, kudretli, vizyoner ve yaratıcı olarak nitelendirilmiştir.

Bass'dan aktaran Güney (2012: 408-410)'e göre Burns'ün teorisinin dönüşümsel liderlik konsepti üzerinden değerlendirilmesi:1)İdealleştirilmiş Etki: Bu boyut dönüşümsel liderin paydaşlara bir vizyon gösterebilme kabiliyeti, paydaşlarını vizyona dahil edebilme ve paydaşları motive etme becerisi olarak nitelendirilir. Bunun neticesinde paydaşlarda lidere yüksek bir güven duyulur. 2) Zihinsel uyarılım: Zihinsel uyarılım denenmiş ve doğru metodlarla çözülmüş, bu metodlar üzerinden geliştirilmiş olan çözümlere paydaşların sorular sorarak ulaşmasını sağlayan bir boyuttur. Zihinsel uyarılım paydaşlarına, lider kararlarına ve grup yöntemlerine meydan okumaları için teşvik eder, böylelikle yenilikçi düşünme özendirilmiş olur. 3) Bireyselleştirilmiş önem: Dönüşümsel liderlik metoduyla lider, kendini gerçekleştirme yoluyla gelişim ve ilerleme için paydaşlara sorumlulukları tayin ederek akıl hocalığı rolünü oynar. Bireyselleştirilmiş önem takım yapısındaki teşebbüslere kolaylık sağlar ve pozitif olarak takım yapısını etkiler. 4) İlham verici motivasyon: İlham verici motivasyon ortak bir vizyon sunar. Paydaşlarla birlikte gerçekleştirilen meydan okumadır. İlham verici motivasyon bir şekilde liderin paydaşları vizyonla cezbedebilmesi için gösterdiği çaba ve ileri görüşlülüğü olarak tanımlanabilir.

2.5.2. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik

Grup üyeleri ve lider arasındaki değişimi hedefler. Bass'a göre çaba ve performansa odaklanarak başarıyı ilk amaç olarak alır. Sorumluluk almaktan kaçınırlar. Beklentileri yüksektir. Yüksek hedefleri basitleştirerek izah ederler. Değişime önem verirler. Hayat boyu öğrenmeye isteklidirler. Karmaşıklık ve belirsizliklerle başa çıkabilme kabiliyetine sahiptirler. Geleneklere ve geçmişe bağlılık söz konusudur (Dirican, 2007: 41-42). Çalışanların hedeflerine varabilmeleri için istenilen neticeyi elde edenler ödül, istenilen neticeye ulaşamayanlara ceza sistemi uygularlar. Lider sadece rehberlik eder. Çalışanlara beklenmedik durumlarda yardım elini uzatır. Çalışanların görevlerini en etkin şekilde gerçekleştirebilmeleri için görev tanımlarını başta izah ederler. Çalışanlarından sadece kendilerinden istenileni gerçekleştirmelerini beklerler. Amaçları geçmişteki pozitif yaşamışlıkları gelecek nesillere aktarmaktır. Bununla birlikte etkileşimci liderler kontrole önem atfederler. Yasal, zorlayıcı ve ödül güçlerini liderlikte kullanırlar. Etkileşimci liderler astlarını aşırı kontrol altında tutarlar. Etkileşimci liderler geçmiş ile bugünü bağdaştırır. Dolayısıyla gelecek kaygısı yoktur (Güney, 2012: 404-405).

Etkileşimci liderliği oluşturan davranış boyutları (Güney, 2012: 410):

1) Şartlı ödül: Ödül, zamanında yapılan eylemlerin bitirilmesi halinde verilir. Bir şart söz konusudur.

2) İstisnalarla yönetim (Aktif ve Pasif Biçimi): İstisnalarla yönetimin aktif biçimi çalışanları takip ederek, inceleyerek kurallardan sapmalar olup olmadığını tespit eder. Bu istikamette düzeltme yoluna gider. Pasif biçiminde standartlar yakalanmadığı takdirde bir müdahale mevzubahistir. Bu durum tezahür ettiğinde düzeltme gerçekleştirilir.

2.5.3. Eğitimsel Liderlik

Eğitimsel liderlik, eğitimsel ölçütlere bağlı bir yönetim felsefesidir. Eğitimsel lider ise, okuldaki demokratik ortamı kişisel ve kurum hedefleri istikametinde sınırlamaz. Okula hizmet edip kültürler arası başlıkları iyi idrak eden kişidir. Eğitimsel liderlik, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gelişmeleri yakından izlemeyi gerektiren bir anlayıştır. Eğitimsel liderler, zengin bir bilgi dağarcığına sahip, dinamik, değişim ve dönüşüm fırsatlarını kaçırmayan kişi profildir. Bilen ve

uygulayabilen, karmaşık bir yapı içinde bile sade ve açık olmayı becerebilen , vizyon sahibi, üretken, iletişim ve paylaşma kabiliyetleri üst düzey olan kişilerdir (Vural, 2008: 25-26).

Okul müdürü, okulla ilgili unsurlardan, yönetimden, programdan, öğrenmelerden, okulun başarısından birinci derecede sorumludur. Okul müdürüne tanınan yasal güç ve yetkiler okulu idare etmede ve okulun başarılı olmasında tek başına yeterli değildir. Öğretmenlerinde bir yönetici adayı olabileceğinden hareketle bu özelliklere öğretmenlerinde sahip olmaları gerekmektedir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013: 168-169).

Yönetici, geniş bilgi dağarcığına sahip ve yeterli derecede motivedir. Yetkilerini bilgece kullanır. Herkese karşı toleranslı ve eşitlikçidir. Örgütünü ve hedeflerini iyi tanımlar. Çevresindekilerle iletişimi iyidir. Problemlerin kendisine gelmesini beklemez. Problemleri kendisi arar, cesaretlidir (Özcan, 2008: 19-20). Yükümlü olduğu işleri sorumluluk duygusuyla neticeye bağlar. Tavsiyelerini ve programlarını dikkatle adım adım planlar. Bu doğrultuda planı uygular ve uygulatır. Bir önerinin arkasında durabilir. Bir öneriye karşı eleştirileri cesurca cevaplayabilir. Okul yöneticiliğinde demokrasinin gücüne inanır. Demokrasiyi kurumda uygular. Bütün tartışma ve kararlarında içten, tarafsız ve dürüst davranır. Çalışma arkadaşlarını bu yönde hareket etmeye özendirir (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 46-47). Örgütün amaçları, başarıları ve kullandıkları enstrümanlar hakkında doğru bilgiler aktarır. Eğitime inançla bağlıdır ve öğrencinin faydasını gözetir. Tutum ve davranışlarına dikkat eder. Düşünerek konuşur ve fikirlerini inandırıcı bir şekilde dürüstçe ifade eder. Çalışma arkadaşlarının moralini yüksek tutar. Onların olumlu davranışlarını över. Çalışma arkadaşlarının gayretlerini eş zamanlı eylemlilik içinde düzenler. Okulla toplumun işbirliğini koordine eder. Okulu topluma, toplumu da okula katar. Yetki ve görevlerini başkalarına bırakma cesaretini gösterir. Olayları, isimleri ve çehreleri zihnine kazır (Gürbüz ve diğerleri, 2013:169-170).

2.6. Yöneticiye Güven

Sosyal bilimler, insanların yalnız yaşayamadığı gerçeğini tespit etmiştir. İnsanların önemli gereksinimlerinden biri başka insanlara duyduğu ihtiyaçtır. İnsan için yalnızlık, diğer insanlardan izolasyon bir cezadır. İnsanlar fizyolojik ve

psikolojik gereksinimleri temin etmek için diğer insanlarla etkileşime girer (Topaloğlu, 2010: 41). Güven kelime anlamı olarak korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusudur (TDK, 2005: 816). Solomon ve Flores (2001: 24)'e göre güvenin altında yatan neden insanların dünyada yalnız başına bir varlık olarak bulunmamalarıdır. Hayat aileden, dostluklardan, yaşamışlıklardan, örgütlerden, gruplardan, kurumlardan ve tanıdıklardan ibarettir. Tüm bu bu ilişkiler güven kavramını gerektirmektedir (Akbaş, 2005: 276). Bir başka tanıma göre güven, insan motivasyonunun zirvesidir. İnsanların tabiatında var olan iyi ve güzeli ifşa edip davranışa dönüştürmesine olanak sağlar (Eser, 2007: 21-22).

Güven kurum bünyesinde kişilerarası güven, tepe yönetime ya da kuruma duyulan güven, kurumlar arası güven, dış çevrenin kuruma güveni, yöneticinin çalışanlarına güvenmesi, üstün yöneticiye güvenmesi ve çalışma arkadaşlarının birbirine güvenmesi, bölümler arası ve takımlar arası güven biçiminde değişik düzeylerde ele alınabilir. Alan yazında yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve kuruma güven çeşitli biçimlerle incelenmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalarda bu üç güven tipinin iç içe olduğu ve kesin sınırlar dahilinde tanımlanamadığı anlaşılmaktadır (Börü, İslamoğlu ve Birsal, 2007: 50).

Çalışanın kendi kontrolü dışında olduğunu bildiği yöneticisinin davranışlarına ve kararlarına karşı risk almaya istekli olması, savunmasız olma durumu, çalışanın yöneticisine duyduğu güven olarak nitelendirilmektedir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995: 716). Yönetici kurumla çalışan arasındaki resmi bağı meydana getirir. Bir çalışan, yöneticisiyle yürütmüş olduğu iyi iş ilişkileri sebebiyle ona güvenmesine karşı kurumuna güven duymuyor olabilir. Bununla birlikte çalışan yöneticisini kurumun temsilcisi olarak algıladığı için, yöneticisine duyduğu güven dolayısıyla tüm kuruma güven duyabilir. Bu doğrultuda, yöneticiye ve kuruma güven birbiriyle yakın ilişkili gözükse de farklılık arz etmektedir (Tan ve Tan, 2000: 242).

Luhmann, yöneticiye güven ile örgüte güven arasında anlamlı bir fark olduğunu ispatlayan ilk araştırmacıdır. Güven, karşılıklı etkileşimle birlikte meydana gelmektedir. Güven kavramı kişiliğin ve sosyal sistemin etki alanındadır. Çalışanın duyduğu güvenin, güven kavramının yöneticiye ya da örgüte olmasıyla farklılık oluşturduğu düşünülmektedir (Perry ve Mankin, 2007: 166).

Kayda değer bir diğer husus ise, çalışanın değişik kademelerdeki yöneticilere olan güveninde de farklılık gözlenmesidir. Mesela çalışanlar CEO'dan çok, kendi yöneticilerine güvenme eğilimi sergilemektedir. Bu da sosyal psikolojide insanların, sık, doğrudan ve birebir iletişimde buldukları bireylere güven hususunda daha arzulu oldukları fikrini haklı çıkarmaktadır (Perry ve Mankin, 2004: 281). Örgütlerin sadeleşmesi ve takım çalışmasının neticesinde; yöneticiler her zamankinden daha fazla çalışanlarının güvenini kazanmaya duyarlı hale gelmiştir (Brockner, Siegel, Daly, Tyler ve Martin, 1997: 558).

Yöneticiye güvenle ilgili hususta yönetimsel davranış, yönetici ve çalışan ilişkisinde önemli rol oynar. Bu doğrultuda yönetimsel güvenilir davranış ise, yönetici tarafından gerçekleştirilen, çalışanların yöneticiye güven duymasında gereklidir (Dönertaş, 2008: 35-36). Çalışanların yöneticilerine güvenmelerini sağlayan yönetici davranışları ise; geçmişteki yaşanmışlıklarda davranışsal tutarlılık, tavır ve tutumlarda davranışsal bütünlük sergilemektir. Bununla birlikte, diğer hususlar kontrolün paylaşımı ve yetki devrinin gerçekleştirilmesi, iletişim kanallarının açık tutulması ve çalışanların görüşlerine başvurma ve en nihayetinde çalışanların sorunlarına duyarlı olmaktır (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998: 516). Bir yöneticiyi örgüt üyelerinin nezdinde güvenilir yapan, onun kişisel bütünlüğü ve yönetsel etkililiği hususlarıdır. Açıklık, dürüstlük, uzmanlık, yardımseverlik örgüt içinde yöneticinin güvenilirliğini üst düzeye çıkarır. Yalnızca kendi çıkarını düşünmediğini gösterir. Bu durum bir ahlaki zemine dayalı kişisel bütünlüğü ifade eder (Yaşar, 2005: 36-37). Yöneticinin güvenilirliğini üst düzeye çıkaran unsurlar açıklık, dürüstlük, uzmanlık ve yardımseverlik aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

Yöneticiler eğitim örgütlerinde iletişim sürecini meydana getirebilmek için açıklık ilkesini esas almak durumundadır. İnsanlar, tepe yönetimin kendilerine açık sözlü davranmadığı, isteklerinin ve problemlerinin ötelendiği, çözümsüzlüğe bırakıldığı hissine kapılabilir. Bu çeşit korku ve güvensizlik ortamlarının yaşandığı örgütlerde tepe yönetimindeki insanlar arasında da kopmalar meydana gelebilir (Wetlaufer, 1999: 117).

İdeal liderler dürüst, tutarlı, doğru davranış sergileyen, empati yapabilen kişilerdir. Vaatlerini ve yükümlülüklerini gerçekleştiren liderler çalışanlarının

gereksinimlerini ve çıkarlarını tatmin etmeye arzudur. Bu istikamette gerekli yeterliliği taşıdıklarını gösterirler (Becerem, 2000: 71). Çalışanlar yöneticilerin sözleri ve eylemleri arasındaki tutarlılığa ilişkin gözlemler yaparlar. Bu gözlemler çalışanların doğruluk, dürüstlük ve moral değerlere dair algılamalarına tesir edecektir (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998: 518).

Uzmanlığın örgütlerde temel önemli bir güven kaynağı olduğu inancı mevcuttur. Örgüt seviyesinde uzmanlık, örgüt stratejisinin veya yönetim vizyonunun işlerliği olarak da nitelendirilir. Kişi düzeyinde uzmanlık ise; liderin profesyonelliğini etkin şekilde gerçekleştirmesi, hedeflerin uygulanabilme kapasitesi, durumları akılcı biçimde muhakeme düzeyi , kişiler arası ilişkilerdeki ikna gücüdür (Özarallı ve Tosun, 2011: 105).

Yöneticiye güvenin diğer bir boyutu da yardımseverlik duygusudur. Bir kişinin yaptığı iyiliğin ya da önem atfettiği bir şeyin güvenilen kişi yada grup tarafından korunacağına dair güvenmektir. Bir çalışan, yönetici yada başka bir çalışanın kendi çıkarına en uygun şekilde davranacağına dair pozitif beklenti içinde olabilir. Devam eden bir örgüt ilişkisinde gelecekte olacak olan davranışlar kestirilemeyebilir. Fakat iyi niyet yaklaşımının karşılıklı olarak tesis edileceği belirlenebilir (Cumming ve Bromiley, 1996: 176).

Bununla birlikte, çoğu yönetici-ast ilişkisinde güven eksikliği mevcuttur. Örgütlerdeki verimsizliğin en büyük sebeplerinden biri çalışanlar ve yönetim arasındaki güven bunalımıdır. Bir yönetici çalışanlarına emir verebilir. Çalışanlar, yöneticilerin isteklerini en kötü çalışma ortamında dahi gerçekleştirebilirler. Fakat çalışanlar için güven ortamı tesis edilmemişse, çalışanlar asla en iyi performanslarını göstermeyeceklerdir (Mishra ve Morrissey, 1990: 448). Çalışanlarının kendisine güvenmesini isteyen yöneticinin bazı noktaları iyi irdelemesi gerekir (Mishra ve Morrissey, 1990: 449) :

- İş fırsatları perspektifi analiz edilmeli. Bu olanaklar adil olarak paylaştırılmaya gayret gösterilmeli. Yüksek ama, gerçekçi beklentilerle çalışanın kendisini önemli hissetmesi temin edilmelidir.
- Yardımcı personel iyi idare edilmeli. Kabul edilebilir sonuçların ve risklerin açıklanması önemlidir. Bunu takiben kişiyi görevini yerine getirme hususunda serbest bırakmak gerekmektedir.

- İşin ne olduğuna odaklanılmalı. Azami derecede katı politika ve prosedürlerden kaçınılmalı. Çalışanların risk almalarına müsaade edilmelidir.
- Zorlayıcı güçten uzak durulmalı. Otorite dağıtılmalıdır. Çalışanlar mümkün olan her durumda destek görmelidir.
- Hata yapıldığında cezaya zaman harcamaktan ziyade, soruna odaklanılmalıdır.
- Suçlu aramaktan vazgeçilmeli. Örgütün gelecekte dahi iyi olabilmesi doğrultusunda organize olunmaya çalışılmalıdır.
- Astların desteklenerek kazanan kişiler haline getirilmeleri amaçlanmalıdır.

Çalışanlar kendilerine gerçek fırsatlar sunan, onları iyi hazırlayan, başarıları için yüreklendiren ve neler gerçekleştirebileceklerine inandıran yöneticilerine güvenle bağlanacaklardır. Yöneticiler güvenilir davranışlar sergilemelidir. Çalışanlarına güvendiğini hissettirmelidir. Dikkatini çalışanların davranışları üzerinde etkili olan örgüt yapısı ve örgüt kültürüne odaklamalıdır. İkisi de eşit öneme sahip bu unsurların bir örgütün ya da takımın görevini iyi ifa edebilmesi için doğru biçimde bütünleşmesi gerekmektedir (Shaw, 1997: 121).

Yöneticiye duyulan güven; performans, bağlılık ve gruplar arası bilgi paylaşımı davranışlarını büyük oranda etkilemektedir (Renzl, 2008: 207-215). Yöneticisine güvenen çalışanlar yenilik yaparlar, üretirler. Harekete geçmek hususunda daha istekli olacaklardır. Yöneticisine güvenmediği halde mutlu olan çalışanlar mevcut olabilir. Fakat yüksek iş tatmini, yöneticiye güvenin yüksek düzeyde gerçekleşmesiyle sağlanabilir (Perry ve Mankin, 2007: 165-166). Yapılan çalışmalar neticesinde yöneticiye duyulan güvenin, bilgiye olan inanç, örgüte sadakat, kararlara sadık kalma, örgütsel vatandaşlık, iş tatmini, yönetici memnuniyeti ve örgütte kalma arzusu üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu göstermektedir (Bijlma ve Van de Bunt, 2003: 638). Tüm bu bilgiler, güvenin yalnızca bir başlıkta yada birden fazla başlıkta ele alınıp alınamayacağı sorusunu akla getirmektedir.

Güven kavramı genel boyutuyla herhangi bir bireyin başkalarına olan güven eğilimi işaret edilmektedir. Kişiliğe dayalı güven ise, liderlerin veya diğer bireylerin kişisel özellikleri aracılığıyla çalışanlar üzerinde bıraktığı güvenilirlik izlenimidir. Sürece dayalı güven ise kişiler arasında karşılıklı etkileşime dayalı olarak gelişen ve

bu gelişim doğrultusunda olumlu yada olumsuz olarak neticelenen aşamadır (Demircan ve Ceylan, 2003: 141). Bu bilgileri tabloda şu şekilde toparlayabiliriz:

Tablo 4. Kategorilerine göre güven kavramı (Demircan ve Ceylan, 2003: 141)

Genel güven	Farklı toplum kültürleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Örgütlerin kalıcı olabilmesi için gerekli olan güvene sahip olmada büyük çapta kurumların zorlandığı tespit edilmiştir. Daha küçük çapta kurumlar boyutunda ise, kişiler örgüt içi üyelere olan güvenlerini arttırma ve örgüt dışı unsurlara kendini kabul ettirme eğilimindedir.
Kişiliğe dayalı güven	Güveni ileri noktalara taşımada önemli bir etmen de kişinin sergilemiş olduğu davranışların tutarlılığıdır. Adalet içinde, yansız olan ve dönüştürücü liderlik davranışları gösteren kişilerin de güven kazanması daha muhtemeldir.
Sürece dayalı güven	Güven yalnızca karşı muhataba gösterilen davranışlardan ibaret değildir. Fakat muhatapların karşılıklı etkileşimi dolayısıyla ortaya çıkar. Bu karşılıklı yaklaşım incelendiğinde iletişim ve tekrarlanan sosyal etkileşimler döngüsü, güvenin gelişiminde en önemli baskın unsurlardır.

Bu tablodan güvenin, etkileşime ve diyaloga dayalı bir süreç olduğunu çıkarabiliriz. Sürece dayalı güvenin kişiliğe dayalı güveni ve genel güven kavramını kapsadığını belirtebiliriz. Kişiye güvenin genel güveni etkilediği ifade edilebiliriz. Buna ek olarak, genel güven kavramının kişiyeye güveni de beraberinde getirmediği sonucunu çıkarılabiliriz. Kısaca güvenin üç kategorisinin birbirine benzemekle birlikte, farklı oldukları belirtilebiliriz.

2.7. Liderlik ve Müdüre Güven İlişkisi

Liderlikle müdüre güven arasındaki ilişkiye bakıldığında müdüre güvenin örgütlerde önemli bir yeri vardır (Fairholm, 1994; McAllister, 1995 ; Creed ve Mile, 1996 ; Shaw, 1997). Dirks ve Ferrin, (2002) tarafından gerçekleştirilen liderlikte güven meta analizinde, dönüşümsel liderlik davranışlarıyla güven arasındaki ilişkinin pozitif olduğu bulunmuştur. Hackman, (2002) örgütlerde sağlıklı işleyen bir yapının meydana getirilmesinde dönüşümsel liderliğin rolünü ön plana çıkarmıştır. Burke, Sims, Lazzara ve Salas, (2007) ise müdüre güvenin önceliğine vurgu yaparak, liderin kabiliyetinin çalışanın algısına etkisini araştırmıştır. Çalışanlarla açık iletişim kurulması gerektiğine değinmiştir. Çalışanların önerilerine duyarlı olunması

gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bununla birlikte, Zagorsek, Dimovski ve Skerlavaj, (2009) liderlik davranışındaki tutarlılığın lidere güven hissini de geliştirdiğini ve örgütte güvenin içselleşmesini sağladığını belirtmiştir.

Yapılan diğer çalışmalarda dönüşümsel liderlik ve müdüre güven kavramları baskın unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır (Aslan ve Özata, 2009; Top, Tarcan ve Tekingündüz, 2010; Yolaç, 2011; Avcı ve Turunç, 2012; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012). Benzer çalışmalarda müdüre güvenin başarılı bir örgüt performansının elde edilmesinde öncü rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Yine dönüşümsel liderlikle müdüre güven arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Manion, 1999; Farrell, Flood, Mac Curtain, Hannigan, Dawson ve West, 2004; Mees, 2008; Grover, 2012; Tanya, 2013; İbrahim ve Al Taneiji, 2013).

2.8. Liderlik ve Öğrenen Örgüt İlişkisi

Liderlik ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiye bakıldığında çalışmalarda liderliğin öğrenen örgütleri pozitif olarak etkilediği sonucu elde edilmiştir (Yücel, 2007; Korkmaz, 2008; Şahin, 2010; Yıldız, 2011; Yalçın ve Ay, 2011; Banoğlu ve Peker, 2012). Yine yapılan diğer bir çalışmada dönüşümsel liderlik uygulamalarının etkileşimsel liderliğe göre daha baskın olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Aynı çalışmada çalışanların öğrenen örgüt uygulamaları algılama seviyeleri yüksek çıkmıştır (Lang, 2013). Hamzah, Yakop, Nordin ve Rahman (2011)'in çalışmasında dönüşümsel liderlik alt boyutu bireysel desteğe vurgu yapılmıştır. Bu da örgütlerde liderlerin çalışanlarını desteklemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada başarılı liderlik uygulamalarının okullarda öğretmenlerin başarılı uygulamaları gerçekleştirmelerini sağladığı tespit edilmiştir. Abu-Tineh, Khasawneh ve Omary (2009)'nin çalışmasında ise öğretmenler tarafından müdürlerin dönüşümsel liderlik uygulamaları yeterli bulunmuştur. Öğretmenler tarafından müdürlerin öğrenen örgüt alt boyutu paylaşılan vizyon yeterli bulunmamıştır. Benzer çalışmalarda da dönüşümsel liderlik baskın unsur olarak görülmektedir. Dönüşümsel liderlik uygulamalarının başarılı öğrenen örgüt uygulamalarının gerçekleşebilmesi için gerekli olduğu ortaya koyulmuştur (Numkanisorn, 2004; Barnett, 2005; Olaleye, 2008).

2.9. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt İlişkisi

Prewitt (2003)'e göre öğrenen örgütler, öğrenmenin değerli olduğu ve öğrenmeyi engelleyen unsurların en aza indirildiği yerde yeşerir. Bu yüzden çalışanlar başarısızlık yada cezayla sorumlu tutulma endişesi olmadan fikirlerini paylaştığı, yeni şeyler meydana getirebilme imkanı bulduğu, güvenin var olduğu örgütlere ihtiyaç duyarlar. Güvene dayalı örgüt kültürünün olduğu yerlerde açık iletişim ve bilgi paylaşımı mevcuttur (Sonnenburg, 1994; Fairholm, 1994). Bilgi üretimi ve bilgi paylaşımı riskli olarak algılanabilir. Dahası beklenmedik büyüklükte bilgi paylaşımına güvenebilmek hususu önem kazanmaktadır (Butler, 1999). Literatürün büyük çoğunluğu bilgi paylaşımını zenginleştirmede, öğrenmede güvenin rolünü desteklemektedir (Abrams, Cross, Lesser ve Levin, 2003; Levin, Whitner ve Cross, 2006). Schilling ve Kluge, (2009); Edmondson, (1999) ve Niu, (2010) ise yöneticilerin iletişim eksikliğinin ve bilgi transferi eksikliğinin yol açtığı azarlanma korkusunu kırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örgütlerde bilgi transferi eksikliğinin giderilmesinin sürekli öğrenmeyle ve öğrenen örgüt olmayla mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Yine benzer çalışmalarda, müdüre güven ve öğrenen örgütler uygulamaları ön plana çıkarılmıştır. Öğretmenlerin müdürlerle iş birliğinin müdüre güvenle pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir (Eser, 2007; Koç, 2008; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Cerit, 2009; Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Kılıçlar, 2011). Ayrıca diğer çalışmalarda müdürleriyle iletişimi iyi olan çalışanların örgüte ve müdürüne daha fazla güvendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneltilme, iletişim biçimleri ön plana çıkarılmıştır (Hoy ve Moran, 1999; Gilmore, 2007; Kovac, 2008; Paliszkiwicz, 2013; Buchfield, 2013; Porumbescu, Park ve Oomsels, 2013)

2.10. Yurt İçi Araştırmalar

Bu bölümde liderlik ve müdüre güven, liderlik öğrenen örgüt, müdüre güven ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt içi araştırmalara yer verilmektedir. Yurt içi araştırmalar bize konumuzla ilgili yeterli çalışma olup olmadığını da göstermektedir.

2.10.1. Liderlik ve Müdüre Güven Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar

Cemaloğlu ve Kılınç (2012)'in Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında amaç, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada, Bass ve Avolio, (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu ve Yılmaz, (2005) tarafından geliştirilen Okulda Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla 15 ilköğretim okulundan seçilen toplam 244 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarına göre daha fazla gösterdiklerini, öğretmenlerin okulda algıladıkları güven düzeyinin düşük olduğunu ve güvenin, liderliğin laissez-faire ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarıyla negatif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Yine örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık alt boyutunun en güçlü yordayıcısının istisnalarla yönetim (pasif), yöneticiye güven alt boyutunun istisnalarla yönetim, yeniliğe açıklık alt boyutunun idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve iletişim ortamı alt boyutunun ise idealleştirilmiş etki (davranış) olduğu ortaya konmuştur.

Avcı ve Turunç (2012) 'un Dönüşümcü Liderlik ve Örgüte Güvenin Kariyer Memnuniyetine Etkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü adlı çalışmasında lider ve üye etkileşiminin dönüşümcü liderlik ile güven açısından kariyer memnuniyeti üzerindeki aracılık rolüne sahip olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Örnekleme Muğla ilinde faaliyet gösteren otellerin 293 çalışanı oluşturmaktadır. Graen, Liden ve Hoel, (1982) tarafından geliştirilen Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği, Podsakoff, Moorman ve Fetter, (1990; 1996) tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeği, Greenhaus, Parasurman ve Wormley, (1990) tarafından geliştirilen Kariyer Memnuniyeti Ölçeği, Ellonen, Blomqvist ve Puumalainen, (2008) tarafından geliştirilen Örgüte Güven Ölçeği çalışmada kullanılmıştır. Her bir değişkene doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, daha sonra değişkenler arası korelasyonlar tespit

edilmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi ile hipotezler ve aracılık etkileri test edilmiştir. Sonuç olarak, dönüşümcü liderlik ve örgüte güven kariyer memnuniyeti üzerinde anlamlı ve pozitif düzeyde etkilidir. Her iki değişkenin lider üye etkileşimi üzerinde anlamlı düzeyde ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Örgüte güven algısı kariyer memnuniyetini de doğrudan pozitif yönde etkilemektedir. Örgütsel güven algısı lider-üye etkileşimi üzerinde de pozitif ve anlamlı düzeyde etkili olmaktadır.

Köy (2011)'ün Yöneticiye Güvenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisindeki Lider-Üye Etkileşiminin Aracı Rolü: İstanbul ve Kocaeli İllerinde Beyaz Yakalılar Üzerinde Bir Araştırma adlı yüksek lisans tezinde amaç, yöneticiye güvenin iş tatminine etkisini araştırmak ve bu etkide lider-üye etkileşiminin aracılık rolünü analiz etmektir. Bu kapsamda, İstanbul ve Kocaeli illerindeki özel sektör işletmelerinde görev yapan çalışanlar üzerinde araştırma yapılmıştır. Kolayda örneklem yoluyla seçilen 216 kişi araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Anketlerde yöneticiye güveni ölçmek için, Börü, Deniz, İslamoğlu ve Birsal, (2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmaktadır. İş tatminin ölçmek için Minnesota Tatmin Ölçeği'nden (Minnesota Satisfaction Questionnaire) yararlanılmıştır. Liden ve Maslyn (1998)'in Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi (LMX-MDX-12) ölçeği lider-üye etkileşimini ölçmek için kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri olarak korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmada çalışan ve yönetici arasında yapılan regresyon analizi sonucunda, yöneticiye güven 1 birim artığında lider-üye etkileşimi 0,478 birim arttığı görülmüştür. Yani, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Lider-üye etkileşimi ile iş tatmini arasında olumlu ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuçlar yöneticiye güven ve iş tatmini arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermekle birlikte, lider-üye etkileşiminin dolaylı bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Yolaç (2011)'in Yöneticinin Algılanan Liderlik Tarzı İle Yöneticiye Duyulan Güven Arasındaki İlişkide Lider-Üye Etkileşiminin Rolü adlı çalışmasının amacı; yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin rolünün belirlenmesidir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Faktör

analizi ve korelasyon analizi de araştırmada kullanılmıştır. Çalışmada birinci bölümü, katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise Liden ve Maslyn, (1998) tarafından geliştirilen, Börü ve Güneşer, (2005) tarafından Türkçe'ye çevrilen Lider ye Etkileşim Anketi yer almaktadır. nc bölümde, liderlik boyutlarını ölçmek için Bass ve Avolio, (1995) tarafından geliştirilen ve 36 sorudan oluşan MLQ (multifactor leadership questionnaire) Liderlik Tarzı Anketi kullanılmıştır. Dördüncü bölümde ise, 40 ifadeden oluşan İslamoğlu ve Birsell, (2007) tarafından geliştirilen yöneticiye güven leği kullanılmıştır. Araştırmanın rneklemini İstanbul'da farklı sektörlerde, farklı alanlarda faaliyette bulunan katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışmada kolayda örnekleme metodu kullanılmıştır. Toplam 300 anket dağıtılmış ve 240 geçerli anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 80 dir. Sonuç bölümündeki regresyon analizinde, yöneticiye güven üzerinde dönüşümcü liderliğin katkısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderin davranış tarzı, güveni belirlemede temel faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderliğin yöneticiye güven üzerindeki katkısı, lider-ye etkileşiminin ortalamanın üzerinde olduğu ikinci grup için daha yüksek bulunmuştur.

Top, Tarcan ve Tekingündüz (2010)'n Hastane İnsan Kaynaklarında Dönüşümcü Liderlik, rgtsel Bağlılık, İş doyumunu ve rgtsel Güven Araştırması adlı çalışmasında hastanelerde çalışan personelin örgütsel bağlılık, örgütsel güven, iş tatmini ve dönüşümcü liderlik düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi açıklamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada anket esasına dayalı alan araştırma metodolojisi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma evrenini hastanelerde çalışan 2108 personel oluşturmaktadır. 804 personel (evrenin % 38,14') lm aralarındaki soruların tamamına yanıt vermiştir. Spector, (1997) tarafından geliştirilen İş Tatmini Araştırma Aracı, Meyer ve Allen, (1991) tarafından geliştirilen alışanların Bağlılık Skalası, Cummings ve Bromiley tarafından kullanılan rgtsel Güven Envanteri ve Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, (1990) tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Anketi araştırma ölçüm araçlarıdır. Örgütsel bağlılık, iş tatmini, örgütsel güven ve dönüşümcü liderlik arasında güçlü ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucunda örgütsel güven, iş tatmini ve dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu

anlaşılmıştır. Ayrıca dönüşümcü liderlik, iş tatmini ve örgütsel bağlılığın örgütsel güven üzerinde anlamlı etkileri bulunmuştur.

Aslan ve Özata (2009)'nın Lider-Üye Etkileşiminin (LMX) Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi adlı çalışmasında lider-üye etkileşiminin örgütsel güven üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yüz yüze anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizleri uygulanmıştır. Araştırma, Karaman ilinde beş farklı KOBİ'de 136 çalışanla gerçekleştirilmiştir. Liden ve Maslyn (1998)'in Lider Üye Değişim Modeli Ölçeği, Brashear, Manolis, Brooks ve Charles (2005: 337)'in Güven Düzeyi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; lider-üye etkileşimini olumlu değerlendirenlerin, örgütsel güven düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların kendilerine ilişkin performanslarını olumlu değerlendirdikleri ve kendilerini yöneticilerine yakın hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.10.2. Liderlik ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar

Banoğlu ve Peker (2012) 'in Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları adlı çalışmasında okul yöneticilerinin algılarına bağlı olarak okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tarama modeli kullanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini, İstanbul ili Kağıthane bölgesindeki 47 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki bütün okullar ulaşılabilir olduğundan örneklem alınmamıştır. Eksik ve yanlış gönderilen anketler elenerek 61 okul yöneticisinin anketleri araştırmaya dahil edilmiştir. Türkoğlu, (2002) tarafından geliştirilen Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin algılarının öğrenen örgütün beş disiplininin her bir boyutunda " genellikle " düzeyinde gerçekleşmiştir. Kadın yöneticilerin algılarının paylaşılan vizyon boyutunda erkeklerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. 20-35 yaş arası yönetici algılarının sistem düşüncesi boyutunda daha yaşlı yöneticilere göre düşük olduğu saptanmıştır.

Yalçın ve Ay (2011)'in Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışmasında öğrenen örgütlerde dönüşümün

gerekliliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi sürecinde liderlerin önemi, rolü ve sahip olmaları gereken liderlik özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte “ öğrenen örgüt – stratejik liderlik ” bağının kurulması da amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi keşifsel bir örnek olay çalışması olarak belirlenmiştir. Arkas bünyesinde yer alan 30 şirket ve 3000 civarında çalışan kapsamında beyaz yakalı çalışan sayısı 1510 kişi olarak saptanmıştır. İşletmede çalışan beyaz yakalılar kapsamında 120 adet anket formunun dağılımı gerçekleştirilmiştir. Bu formlardan 109 tanesi geri dönmüştür. Yang, Watkins ve Marsick (2004)'in öğrenen örgütün yaratılmasına ilişkin boyutları, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak yaptıkları çalışmada öğrenen örgütün boyutlarının yedi ana başlık altında toplandığı bir modelin ortaya konulduğu ve bu “ Öğrenen Örgüt Modeli ” nin, “ Öğrenen Örgütün Boyutlarına Yönelik Anket Formu ” DLOQ (Dimensions of Learning Organization Questionnaire) ile desteklendiği görülmüş, bu model ve anket esas alınmıştır. Araştırma sonucunda bilgi toplumuna geçiş sürecinde öğrenen örgütlere dönüşümün gerekliliği ve bu dönüşümü gerçekleştirme yönünde ise stratejik liderlik yaklaşımının etkileyici, yönlendirici ve sürükleyici rolünün önemi ortaya çıkmıştır. Stratejik liderliğin geleceği tasarlama doğrultusunda dış çevredeki değişimleri incelerken, işletme içinde değişiklik yapılması zorunlu odak noktalar ve kritik süreçler üzerinde değerlendirmeler yapabilmesi gerekliliği sonucu da elde edilmiştir.

Yıldız (2011)'in Kamu ve Özel İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları yüksek lisans tezi çalışmasında kamu ve özel ilköğretim okullarında eğitim hizmetinin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarındaki farklılıkların ve bu durumu engelleyen örgütsel engellerin Balıkesir ili açısından karşılaştırmalı bir durum çalışması ile belirlenmesi oluşturmak amaçlanmıştır. Genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme olarak, Balıkesir ilindeki tüm kamu ilköğretim okullarının %10' una ve özel ilköğretim okullarının da tamamına ulaşılmasına karar verilmiştir. Örnekleme 848 öğretmen oluşturmaktadır. Anket formu olarak personelin öğrenen örgüt algılamasını ölçmek için Watkins ve Marsick (1997)'in “ Öğrenen Örgüt Boyutları Anketi (ÖÖBA) ” ve Töremen (1999)'in “Öğrenen Okul Anketi (ÖOA)” kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrenen örgüt boyutları

öğretmenlerin kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenen örgüt boyutları kendi aralarında yüksek, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin gösterirken; örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki göstermiştir.

Şahin (2010)'in İlköğretim Okullarındaki Müdürlerin Bilgi Yönetimi Becerileri İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin bilgi yönetimi becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, Ankara Merkez İlçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen 277 öğretmen ve 85 ilköğretim okul müdürü (toplam 365 kişi) oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında, Okul Müdürlerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerisi Ölçeği Erten, (2006) ve öğrenen örgüt özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla Watkins ve Marsick (1996)'in Öğrenen Örgüt Özelliklerinin Belirlenmesi Anketi (DLOQ) kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada, müdürlerin bilgi yönetimi becerilerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Müdürlerin bilgi yönetimi becerilerinin okulların öğrenen örgüt olma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Korkmaz (2008)'in Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırmasında okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Başka bir ifade ile liderlik stillerinin öğrenen örgüt özellikleri üzerinde hangi düzeyde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini merkez ilçelerde yer alan genel liselerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 17 lisede toplam 39 yönetici ile 230 öğretmen oluşturmuştur. Bass ve Avolio, (1990) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ), Silins, Zarins ve Mulford (2001)'un geliştirdikleri “ Örgütsel Öğrenme ve Öğrenci Çıktıları için Liderlik ” (LOLSO) isimli araştırma ölçeğinden uyarlanan Öğrenen Örgütlerin Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları etkileşimci ve laissez-faire liderlik davranışından ziyade dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin, kendi okullarında öğrenen örgüt özellikleri

olarak ifade edilen risk alma ve inisiyatif kullanma, mesleki gelişim, paylaşılan ve gözlenen misyon ve işbirlikçi iklim özelliklerinin ortaya çıkıp gelişmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dönüşümsel liderlik özelliğinin bir dâhili parçası olan yetkilendirmenin örgütsel açıdan ne kadar önemli olduğu yine bu araştırma sonuçlarıca ortaya konmuştur.

Yücel (2007)'in Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü adlı doktora tezinde örgüt kültürü ile öğrenen örgüt olma arasındaki ilişkiyi test etmek ve farklı örgüt kültürüne sahip olan işletmelerin öğrenen örgüt olma bakımından farklılıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Örneklem olarak seçilen 384 kişinin 192' sine ait anket formu Kayseri'de, 192 anket formu Konya'da faaliyet gösteren işletmelere uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan anket formlarının elenmesiyle örnek büyüklüğü 313 olarak gerçekleşmiştir. Cameron ve Quinn (1992)'in Örgüt Kültürü Ölçeği, Ford, Voyer, Wilkinson (2000)'in Öğrenen Örgüt Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada öğrenen örgütte ağırlığı en fazla olan boyut paylaşılan vizyondur. Bu boyutu sırasıyla katılımcı yönetim, bilginin paylaşımı, iletişim sistemi, esnek örgüt yapısı, güçlendirme, liderlik tarzı, takım çalışması ve işbirliği ve performans değerlendirme ve ödüllendirme sistemi boyutları izlemektedir.

2.10.3. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Araştırmalar

Kılıçlar (2011)'in Yöneticiye Duyulan Güven İle Örgütsel Adalet İlişkisinin Öğretmenler Açısından İncelenmesi adlı araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmen çalışmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Yöneticiye duyulan güven düzeyinin belirlenmesi amacıyla İslamoğlu, Birsnel ve Börü, (2007) tarafından geliştirilen 40 ifadeden oluşan Yöneticiye Duyulan Güven Ölçeği, örgütsel adalet algısının belirlenmesi amacıyla ise Moorman ve Niehoff, (1993) tarafından geliştirilen 20 ifadeden oluşan Örgütsel Adalet Ölçeği kullanılmıştır. Yöneticiye duyulan güvenle örgütsel adalet arasındaki ilişkinin belirlenmesinin yanı sıra bunların yaş, cinsiyet, branş, idari görevde bulunup bulunmama gibi çeşitli faktörler açısından farklılaşmasına da bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda örgütsel güven duygusu ile

örgütsel adalet algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adaletin alt boyutları açısından da incelenmiş ve dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet boyutları ile yöneticiye duyulan güven arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Memduhoğlu ve Zengin (2011)'in İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen İlişkileri adlı çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki güven düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örnekleme, Van il merkezindeki kamu ilköğretim okullarında görev yapan toplam 350 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Daboval, Comish, Swindle ve Caster, (1994) tarafından işletmeler için geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular, ölçeğin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarında sunulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre; ilköğretim okullarında çalışanlara orta düzeyde duyarlılık gösterilmekte ve yöneticilere orta düzeyde güven duyulmaktadır. Ayrıca ilköğretim okullarında orta düzeyin üzerinde olumlu bir iletişim ortamı mevcuttur ve okullar orta düzeyin üzerinde yeniliğe açıktır.

Cerit (2009)'in Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 299 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada evrene ulaşma olanağı bulunduğundan örneklem alınmamış, evrenden veriler elde edilmiştir. Araştırmada Tschannen-Moran, (2001) tarafından geliştirilen Sınıf Öğretmenlerinin İşbirliği Yapma Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin müdür, meslektaş, öğrenci ve ailelere güvenleri ile öğretmenlerin işbirliği yapmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Bu çalışmada müdürlere güven ile müdürlerle işbirliği yapma arasında önemli ilişki olduğu ve müdürlere güvenin müdürlerle işbirliği üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğretmenlerin meslektaşlarına güveninin onlarla işbirliği yapmaları üzerinde önemli

etkiye sahip olduğudur.

Bökeoğlu ve Yılmaz (2008)'in İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında örgütsel güven konusunda ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerini belirlemek ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından ele almayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri Yılmaz, (2006) tarafından geliştirilen “ Örgütsel Güven Ölçeği ” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'nın Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki yedi ilköğretim okulunda görev yapan 205 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların “ Örgütsel Güven Ölçeği ”ne verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Cinsiyet ve bransa göre yapılan karşılaştırmalarda t-testi, kıdem, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayılarına göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin, en çok yöneticilerine daha sonra da meslektaşlarına ve paydaşlara güvendiğini göstermektedir. Yine diğer bir sonuç ise, ilköğretim okulu öğretmenleri en yüksek katılımı sırası ile iletişim ortamı, yöneticiye güven, yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılık boyutlarına göstermişlerdir.

Koç (2008)'un Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Karşılaştırılması adlı yüksek lisans tezi çalışmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerini öğretmen görüşlerine göre, karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Polat, (2007) tarafından geliştirilen “ Öğretmenlerin Yöneticilerine Güven Ölçeği ” kullanılmıştır. Bu ölçek, Ankara ili Altındağ, Çankaya, Mamak ve Yenimahalle merkez ilçelerinde resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 750 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada var olan bir durumu belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticisine orta düzeyde güvendiği; öğretmenlerin okul yöneticilerine duydukları güven düzeyleri arasında cinsiyet, eğitim durumları, kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya konulmuştur. Ayrıca resmi ve özel ilköğretim okulları arasındaki

güven düzeyi karşılaştırıldığında özel ilköğretim okullarında okul yöneticisine güven düzeyinin resmi ilköğretime göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Eser (2007)'in Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi adlı yüksek lisans tezinde etik iklimin ve yöneticiye güvenin, örgüte bağlılığa olan etkisini incelemek amaçlanmıştır. İstanbul'da kamu ve özel sektörde farklı pozisyonlarda çalışan 491 iş gören çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Victor ve Cullen, (1993) tarafından geliştirilmiş Etik İklimi Tanımlamaya Yönelik Ölçek, Allen ve Meyer (1990)'in Örgüte Bağlılık Ölçeği, Börü, İslamoğlu ve Birsal, (2007) tarafından geliştirilen Yöneticiye Güven Ölçeği kullanılmıştır. Anketin birinci kısmında bulunan veriler frekans dağılımına tabi tutulmuştur. Anketin diğer ikinci ve üçüncü bölümleri öncelikle kendi içlerinde güvenilirlik analizine tabi tutulmuş, daha sonra faktör analizi ve regresyon gibi istatistiklerle ne derece anlamlılık kazandıkları test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda etik iklim, yöneticiye güven ve örgüte bağlılık konularında yapılan faktör analizi neticesinde etik iklim konusunda 4 faktör elde edilmiştir. Bunlar; Yasalar, Kodlar ve Kurallar, Önemseme, Sorumluluk ve Verimlilik, Kişisel Çıkar. Yine araştırma sonucunda yöneticiye güven konusunda 4 faktör elde edilmiştir. Bunlar; Destekleyici, Yetkin, Erdemli, Çalışan Odaklı.

2.11. Yurt Dışı Araştırmalar

Bu bölümde liderlik ve müdüre güven, liderlik öğrenen örgüt, müdüre güven ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi inceleyen yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir. Yurt dışı araştırmalardan elde edilen veriler, yurt içi araştırmalardan elde edilen verilerle karşılaştırılarak benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamadığını ortaya koyacaktır.

2.11.1. Liderlik ve Müdüre Güven Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar

İbrahim ve Al Taneiji (2013)'nin Müdürlerin Liderlik Stilleri, Okul Performansı ve Dubai Okullarında Müdürlerin Etkililiği adlı çalışmasında müdürlerin liderlik stilleri ile performans düzeyleri, müdürlerin liderlik stilleri ile müdürlerin okullarda etkililiği arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Örneklem olarak 800 öğretmen seçilmiştir. 34

okulda yapılan çalışmada 490 öğretmenden anketlerin geri dönüşü sağlanmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı % 61.25' tir. Avolio and Bass (1995)'in Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri en çok dönüşümsel liderliği, sonra etkileşimsel liderliği göstermektedirler. Müdürlerin liderlik stilleri ile etkililikleri arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Ancak müdürlerin liderlik stilleri ile okul performansı arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır.

Tanya (2013)'nın Liderliğin, Güven ve Etkililiğin Orta Düzeyde Bir Okulda İlişkisi adlı yüksek lisans tezi çalışmasında müdürün liderliğinin karakteristiği, öğretmen etkililiği ve güven ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Örneklem 39 öğretmen ve bir müdürden oluşmaktadır. Walker ve Slear (2011)'in Müdür Karakteristiğini Belirleme Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un Öğretmen Etkililiği Ölçeği, Gareis ve Tschannen-Moran (2004)'in Müdüre Güven Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moran (2003)'in Okula Güven Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadaki öğretmen etkililiğinin üç boyutunun, müdür karakteristiğinin on bir boyutunun, güvenle ilişkisinin ele alınması sonucunda tüm bu boyutlarda pozitif ilişki ortaya konulmuştur. Diğer bir sonuçta, okul çevresinin tüm bu ilişkileri etkilediğidir. Müdürün etkisi de liderlik rollerini yerine getirmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Grover (2012)'in Liderler Öğrenen Örgütleri Etkileyebilirler mi? Liderliğin Öğrenme Kapasitesi İle ilişkisi ve Bu İlişkide Müdüre Güvenin Aracılık ilişkisi adlı doktora tezinde örgütlerin nasıl bir öğrenen örgüt olabileceği, günümüzün çalkantılı dünyasında rekabet edebilen, üst düzey yarışmacı örgüt kimliğini nasıl kazanabileceği araştırılmıştır. Gabarro and Athos (1976)'un Müdüre Güven Ölçeği, Goh and Richards (1997)'in Öğrenme Kapasitesi Ölçeği, Podsakoff ve diğerleri (1990)'nin Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu regresyon ile veriler çözümlenmiştir. Örneklemi 180 kişi oluşturmaktadır. Sonuç olarak liderlik ve öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkide müdüre güvenin aracılık rolünün olduğu saptanmıştır. Ayrıca dönüşümsel liderliğin etkileşimsel liderliğe göre daha fazla öğrenme kapasitesini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır.

Mees (2008)'in Müdürlerin Liderliği Okul Kültürü ve Missouri Okullarında Öğrenci Başarısı adlı doktora tezinde dönüşümsel liderliğin öğrenci başarısına ve okul kültürüne etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Örneklem olarak 188 öğretmen

seçilmiştir. Jantzi ve Leithwood (1996)'un Müdürlerin Liderlik Ölçeği, Gruenert (1998)'in Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Veriler doğrusal regresyonla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre entelektüel uyarım ortak öğrenmeyi etkiler. Ortak öğrenme de öğrenci başarısını etkiler. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ve öğrenme ortaklığının öğrenci başarısını etkilediği ortaya koyulmuştur. Müdürün ise öğrenci başarısının elde edilmesinde anahtar rol oynadığı ortaya koyulmuştur.

Farrell, Flood, Mac Curtain, Hannigan, Dawson ve West (2004)'in yaptığı Ceo Liderliği, Tepe Yönetime Güven ve Bilgi Değişimi adlı çalışmasında dönüşümsel liderlik ile bilgi değişimi ve bunda tepe yönetime güvenin aracılık rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Örnekleme İrlanda' daki yazılım şirketlerinden seçilen 150 kişi oluşturmaktadır. Bass (1985) 'ın Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Mayer, Davis ve Schoorman (1995)'in Güven Ölçeği, Ghoshal and Nahapiet (1998)'in Bilgi Değişimi Ölçeği kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dönüşümsel liderliğin hem bilgi değişimini pozitif yönde etkilediği hem de güvenin bu ilişkide aracılık rolünün olduğu ortaya koyulmuştur. Buna karşın, güvenin dönüşümsel liderlikle motivasyon arasında aracılık rolünün olmadığı ortaya çıkmıştır.

Manion (1999)'un Müdürlerin Dönüşümsel Liderlik Karakteristiği ile Müdüre Güven Karakteristiği, Okula Güven Karakteristiği, Örgüte Güven Karakteristiği Kavramları Arasındaki İlişki adlı doktora tezinde dönüşümsel liderlikle okullarda güven arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 39 devlet okulundan seçilen 451 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler çoklu regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Hoy ve Kupersmith (1985)'in Güven Ölçeği, Avolio ve Bass (1995)'in Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, müdüre güven ile dönüşümsel liderlik arasında pozitif bir ilişki vardır. Ancak bu durum okula güvenle, öğretmenlerin okula güven ilişkileri boyutunda gerçekleşmemiştir.

2.11.2. Liderlik ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar

Lang (2013)'in Kamboçya'da Kanada Bankasında Bir Liderlik Stili ve Öğrenen Örgüt Çalışması adlı çalışmasında Bass (1985)'in modeline dayanılarak Kanada Bankasında liderlik stillerini ortaya çıkarmak, çalışanların öğrenen örgütü algılama seviyelerini belirlemek, müdürlerin liderlik stillerinin öğrenen örgüte etkileri ele alınmak istenmiştir. Betimsel bir çalışmadır. Veriler çoklu regresyon yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma örneklemini 168 banka çalışanı oluşturmaktadır. Bass (1985)'in Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Watkins ve Marsick (2003)'in Öğrenen Örgüt Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, bankada dönüşümsel liderlik ve etkileşimsel liderlik uygulamalarının daha çok görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, dönüşümsel liderlik uygulamaları etkileşimsel liderliğe göre daha baskın olarak görülmektedir. Bankada öğrenen örgüt uygulamalarının gerçekleşme düzeyi " çoğu kez " olarak gerçekleşmiştir.

Hamzah, Yakop, Nordin ve Rahman (2011)'in Öğrenen Örgüt Olarak Okullar: Müdürlerin Dönüşümsel Liderliğinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Rolü adlı çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğinin okulların öğrenen örgütler olmasındaki katkısının öğretmenlerce değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırma örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 285 öğretmen oluşturmaktadır. Slocum ve Hellriegel (2007) 'in Dönüşümsel Liderlik Ölçeği, Senge (2006)'nin Öğrenen Örgüt Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak müdürlerin dönüşümsel liderliğiyle öğretmenlerin okullardaki uygulamalarının gelişimi arasında mükemmel bir ilişki vardır. Öğretmenlerin başarılı uygulamalarının da okulların öğrenen örgüt olmasında önemli rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Öğrenen örgüt boyutları yüksek puan ortalamasına sahiptir. Dönüşümsel liderlikte ise bireysel destek en yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Abu-Tineh, Khasawneh ve Omary (2009)'nin Kouzes ve Posner'in Dönüşümsel Liderlik Uygulaması: Ürdün Okulları Örneği adlı çalışmasında Ürdün' deki okullarda öğretmenler tarafından Kouzes ve Posner'in dönüşümsel liderliğinin müdürlerce uygulanmasının nasıl algılandığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 550 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel bir çalışmadır. Bu çalışmada ortalama, standart sapma, t-testi, Anova istatistik

uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kouzes ve Posner'in Liderlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler tarafından müdürlerin dönüşümsel liderlik uygulamaları makul bulunmuştur. Paylaşılan vizyon en düşük puan ortalamasına sahip boyuttur. Erkeklerin paylaşılan vizyon algısı bayan katılımcılardan yüksek çıkmıştır.

Olaleye (2008)'nin Müdürlerin Liderlik Davranışlarının ve Ekiti Orta Okullarındaki Okulların Öğrenme Kültürüne Etkisi adlı çalışmasında Nijerya' da Ado-Ekiti okullarında müdürlerin liderlik davranışlarının okulların öğrenme kültürüne etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırma örneklemini 161 orta okuldan seçilen amaca uygun rastgele olmayan örneklem metoduyla seçilen 65 okuldaki 650 öğretmen oluşturmaktadır. Betimsel bir çalışmadır. Çalışmadaki hipotezler tek yönlü Anova ve Spearman'ın Korelasyon testine tabi tutulmuştur. Leithwood ve Jantzi (1997)'nin Öğretmenlere Göre Müdürlerin Liderlik Algısı Ölçeği, Hallinger ve Heck (1998)'in Okullardaki Öğrenme Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre müdürlerin dönüşümsel liderliği ile okulların öğrenme kültürü arasında pozitif bir ilişki vardır. Aynı şekilde müdürlerin etkileşimsel liderliğiyle okulların öğrenme kültürü arasında pozitif bir ilişki vardır. Ancak müdürlerin serbestlik tanıyan liderliğiyle okulların öğrenme kültürü arasında negatif bir ilişki vardır.

Barnett (2005)'in Okulların Öğrenme Ortamları ve Öğretmenler Üzerinde Müdürlerin Dönüşümsel Liderliğinin Etkisi adlı doktora tezinde ortaokul müdürleri davranışlarının okulların öğrenme ortamlarına ve öğretmenler üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini rastgele örneklem metoduyla seçilen 52 okuldan 458 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel bir çalışmadır. Bass ve Avolio (1997)'nin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Fraser (1986)'in Okulun Öğrenme Ortamlarını Etkileyen Unsurlar Ölçeği, Maehr (1996)'in Öğretmen Algılarını Etkileyen Unsurlar Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, okullardaki liderler olarak müdürlerin liderlik davranışlarını manipüle etmesi durumunda okullarda farklı bir öğrenme ortamına sebep olacağı ortaya koyulmuştur. Yine dönüşümsel liderliğin boyutlarından bireysel desteğin öğretmenlerin algıları üzerinde pozitif etkileri olduğu ortaya koyulmuştur.

Numkanisorn (2004)'un Müdürlerin Liderlik Davranışının Okul Kültürü Üzerindeki Etkisi adlı doktora tezinde müdürlerin liderlik davranışlarının okul kültürüne etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini rastgele örneklem metoduyla seçilen 12 okuldan 1582 öğretmen oluşturmaktadır. Bass ve Avolio (2002)'nin Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Gruenert (1998)'in Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, okullarda dönüşümsel liderliğin baskın unsur olduğu ortaya koyulmuştur. Liderlik davranışıyla okul kültürü arasında mükemmel bir ilişki vardır. Yine araştırma sonuçlarına göre okullarda dönüşümsel liderliği uygulayan müdürlerin deneye dayalı bir kültürün, risk alan, açık iletişimi kullanan bir okul kültürünün meydana getirilmesinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2.11.3. Müdüre Güven ve Öğrenen Örgüt Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Araştırmalar

Porumbescu, Park ve Oomsels (2013)'in Güveni Kurma: Örgütlerde Astlarla İletişim ve Güveni İnşa Etmek adlı çalışmasında örgütlerde müdürlerin iletişim stratejilerinin astların müdüre güvenini ve örgüte güvenini nasıl etkilediğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 82 federal acenteden 193.721 çalışan oluşturmaktadır. Bateman ve Organ (1983)'in İş Doyumu Ölçeği, Spreitzer (1995)'in Çalışanı Güçlendirme Ölçeği, Wright (2004)'in İş Motivasyonu Ölçeği, Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1995)'in Müdüre Güven Ölçeği, Mayer (1995)'in geliştirdiği Örgüte Güven Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, müdürleriyle ikili iletişimi iyi idrak eden astların hem müdürlerine hem de örgüte daha fazla güvendiği ortaya koyulmuştur. Ancak bu durumun örgütsel ve ulusal kültür boyutlarında farklı sonuçlar ortaya çıkarabileceği belirtilmiştir.

Burchfield (2013)'in Merkezi Yönetimde Müdüre Güveni Ölçme ve Kavramsal Müdüre Güveni İnceleme adlı doktora tezinde merkezi yönetimde müdüre güveni oluşturan unsurları ele almak, merkezi yönetimde müdüre güven ile ilgili uygulamaları araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada iki grup örneklem kullanılmıştır. Birinci grup 72 müdürden, ikinci grup ise 173 müdürden oluşmaktadır. Hoy and Sweetland (2001)'in Okul Yapılarını Güçlendirme Ölçeği, Tschannen-Moran ve Gareis (2004)'in geliştirdiği Müdürlerin Etkililiği Ölçeği kullanılmıştır. İki ayrı yerleşimden alınan örneklemlerden alınan sonuçlar birbirine

yakın çıkmıştır. Bu durum daha fazla sayıda örnekleme bu araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Müdüre güvenin merkezi yönetimde daha etkili bir örgüt meydana getirilmesinde rolü ortaya koyulmuştur.

Paliszkievicz (2013)'in Örgütlerde Güveni Kurmanın ve Tekrar İnşa Etmenin Önemi adlı çalışmasında örgütlerde güvenin kurulmasında ve tekrar inşa edilmesinde güvenin rolünü anlamak, örgütlerdeki güven seviyelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 287 şirketten 469 yönetici oluşturmaktadır. Veriler k-kümeleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Paliszkievicz (2010)'in literatürden beslenerek geliştirmiş olduğu Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, yönetimin yöneticilerle güven bağı kurulmasında ve örgütsel performansı arttırmada önemi ortaya koyulmuştur. Sonuçlar en iyi Polonya şirketlerinde dahi güven düzeyinin yukarılara çıkarılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Kovac (2008)'in Bir Örgütte İletişim ve Kontrol Yönteminin Oluşturulmasında Güvenin Önemi ve Rolü adlı çalışmasında bir örgütte çalışanların güven düzeyleri ile iletişim ve kontrolün düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini Slovenya'daki 88 örgütten seçilen 100 çalışan oluşturmaktadır. Veriler t-testine ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Frekansları belirtilmiştir. Zeffane ve Connell (2003)'in Yönetimde Güvenin Önemi Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak bir örgütte güven düzeyleri ile iletişim biçimleri arasında kuvvetli bir ilişki bulunmuştur. Ters durumda güven düzeyinin düşük olduğu örgütlerde iletişim eksikliği görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Gilmore (2007)'un Değişim, Müdüre Güven ve Okul Yapılarını Güçlendirme: Kuzey Alberta Okullarında Bir İlişki adlı tezinde profesyonel öğrenmeye doğru değişim, müdüre güven, okul yapılarını güçlendirme değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma örneklemini tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 52 okuldan 480 katılımcı oluşturmaktadır. Hord (1997)'un Okullarda Profesyonel Öğrenme Ölçeği, Hoy ve Tschannen-Moran (2003)'un Çok Maddeli Güven Ölçeği, Hoy ve Sweetland (2001)'in Okul Yapılarını Güçlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadaki hipotezler pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Sonuç olarak müdüre güvenle okul yapılarının güçlendirilmesi arasında, müdüre güvenle profesyonel öğrenme arasında, profesyonel öğrenmeyle okul yapılarının güçlendirilmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Müdüre güvenin rolü

vurgulanarak, okul yapılarının güçlendirilebilmesi için bürokratik işlemlerin azaltılması görüşü ortaya konulmuştur.

Hoy ve Moran (1999)'un Güvenin Beş Adımı: Kentteki İlkokullarda Deneysel Bir Doğrulama adlı çalışmasında geniş bir literatür taraması yapılarak, güvene yakın kavramlar ele alınarak, güveni bölümlere ayırmak amaçlanmıştır. 50 farklı okuldan 50 öğretmen örnekleme oluşturmuştur. Hoy ve Kupersmith (1985)'in Güven Ölçeği, Forsthy ve Hoy (1978)'un Öz Yabancılaşma Ölçeği, Zielinski ve Hoy (1983)'un Güçsüz Hissetme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin güvenilirlik analizi yapılmıştır, veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; müdüre güven okula güvenle ve öğretmene güvenle pozitif ilişki içindedir. Aynı şekilde okula güvenle aile işbirliği arasında da pozitif bir ilişki mevcuttur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları yer almaktadır. Bununla birlikte veri toplama araçlarının nasıl uygulandığı ve verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiği bilgilerine de yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma desenimiz nedensel-karşılaştırmalı modeldir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008: 15)'e göre nedensel-karşılaştırmalı modelde var olan bir durum veya olayın nedenleri neden-sonuç etki bağlamında incelenir. Bu model doğrultusunda; liderlik davranışlarıyla öğrenen örgüt ilişkisi, müdüre güvenle öğrenen örgüt ilişkisi, liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri yordamasında müdüre güvenin aracılık ilişkisi ele alınacaktır. Bu araştırma sonucunda, oluşturulan kavramsal modellerde bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında tek yönlü oklarla gösterilen her bir yol, bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymaktadır.

3.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini Birecik ilçe merkezinde yer alan 404 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma evreninin büyüklüğünün tespiti için Milli Eğitim Bakanlığı Şanlıurfa İli Birecik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 2012-2013 eğitim öğretim yılında Birecik İlçe merkezinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin sayılarını gösteren istatistiki bilgiler alınmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İli Birecik İlçe merkezinde görev yapan branş ve sınıf öğretmeni dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma evrenindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin dağılımı

İlçe	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Toplam
Birecik	231	173	404

Tablo 5' te görüldüğü gibi Şanlıurfa Birecik merkezinde yer alan 404 ilköğretim okulu öğretmeninin % 57.1'i (N=231) branş öğretmenidir. Geri kalan ilköğretim okulu öğretmeninin %42.9'u (N=173) sınıf öğretmenidir.

3.3. Araştırma Örnekleme

Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleme 226 kişi alınmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, örneklem uzayında her bir örnekleme eşit seçilme olasılığı vermektedir. Bu yöntemde her birim eşit seçilme şansına sahiptir. Bir birimin seçilmesi diğerlerini etkilememektedir. Bu tür örneklemede eşitlik ve bağımsızlık olasılığı yüksektir. Dolayısıyla, yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örnekleme yöntemidir (Balcı, 2001: 107). Araştırmada uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak ana kütle büyüklüğü bilindiğinde n örneklem büyüklüğünü hesaplamada kullanılan formül şu şekildedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 93):

$$n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + t^2 \times p \times q}$$

Bu formülde N: ana kütle büyüklüğünü, p belli bir değere sahip olma, q olmama oranını yansıtmaktadır. En büyük örneklem büyüklüğüne ulaşmak için p=q=0.5 alınarak varyansın en büyük pxq=0.25 değeri elde edilmiştir. Burada t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, d (sapma değeri) tolere edilmek istenen aralık genişliğini ya da doğruluk derecesini tanımlar. Bu çalışmada 0.95 güven düzeyi için α anlamlılık düzeyi 0.05 seçilerek t'nin iki yönlü değeri z tablosundan 1.96 olarak bulunmuştur. Evrende yer alan öğretmenler arasından seçilecek minimum örneklem sayısını belirlemek için gerekli hesaplamaları yaparken sapma miktarı d=0.05 alınmıştır. Bu durumda öğretmen evrenindeki birey sayısı N=404 formüle konulursa:

$$n = \frac{404 \times 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2 \times (404-1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = 197$$

Formül hesaplandığında öğretmenlerden seçilecek 197 kişilik örneklemin evreni temsil edebileceği görülmüştür. Bu çalışmamızda ise 226 kişiye ulaşılarak anket uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç veri toplama aracı kullanılmıştır: Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi, Okul Müdürüne Duyulan Güven, Öğrenen Örgütü Algılama Ölçekleri. Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi Bölümü 36 sorudan oluşmaktadır. Anketlerde mevcut üç bölümde kullanılan ölçek 5'li likert tipindedir. (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum. Okul Müdürüne Duyulan Güven adlı bölüm 9 sorudan oluşmaktadır. Öğrenen örgütü algılama bölümü ise 30 sorudan ibarettir.

Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği, Bass ve Avolio, (1990) tarafından Durumsal Liderlik Teorisi doğrultusunda kişilerin liderlik biçimlerinin gerçekleşme düzeylerinin tespiti için geliştirilmiştir. Bu ölçek Türkçe'ye Akdoğan, (2002) tarafından açımlayıcı faktör analiziyle gözden geçirilerek çevrilmiştir. Neticede ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilen formunda; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), genellikle (4) ve her zaman (5) cevaplama seçenekleri vardır. 5'li Likert tipi toplam 36 madde, 3 faktör (Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik ve Serbestlik Tanıyan Liderlik) mevcuttur. Bu faktörlere ait 7 alt ölçek düzenlenmiştir. Bu alt ölçekler; karizmatik/ilham verici, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve serbestlik tanıyan liderlik olarak sıralanmıştır. Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, (2009) ölçeğin iç tutarlılık düzeyini Cronbach Alpha değeri 0.70 ile 0.91 arasında bulmuştur.

Cronbach Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Kabul edilebilir alfa değeri 0,70' tir. Tutarlılık düzeyi güvenilirlik katsayısı 1'e yakın değerler aldıkça güvenilirliği artmaktadır (Büyüköztürk, 2012: 167). Alfa(α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği şu şekilde yorumlanır: $0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir. $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür. $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirlerdir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında gerçekleştiğinde ise, yüksek derecede güvenilirlerdir (Kalaycı, 2010: 405). Araştırmamızda kullanılan Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi ölçeği güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Bu güvenilirlik analizi sonucunda 36 maddenin cronbach alfa değeri .879 bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirliği

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla ölçeğimiz yüksek derecede güvenilirdir. Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi ölçeğinde yer alan dönüşümsel liderlik ve alt boyutlarına ait maddeler, etkileşimsel liderlik ve alt boyutlarına ait maddeler, serbestlik tanıyan liderliğe ait maddeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Okullarda Liderlik Biçimlerinin Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK		TOPLAM
a) Karizmatik/İlham verici	6, 9, 10, 13, 14, 18, 23, 25, 34, 36	10
b) Entellektüel uyarım	2, 8, 30, 32	4
c) Bireysel destek	15, 19, 29, 31, 35	5
TOPLAM		19
ETKİLEŞİMSSEL LİDERLİK		
a) Ödüle bağlı	1, 11, 16	3
b) İstisnalarla Yönetim (Aktif)	4, 21, 22, 24, 26, 27	6
c) İstisnalarla Yönetim (Pasif)	3, 12, 20	3
TOPLAM		12
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK (LAÏSSES-FAÏRE)		
	5, 7, 17, 28, 33	5

Ankette yer alan ' Okul Müdürüne Duyulan Güven ' adlı bölümde ise Hoy ve Tschannen-Moran, (2003) tarafından hazırlanan Omnibus T-Scale (Çok Maddeli Ölçek) soruları kullanılmıştır. Hoy ve Tschannen-Moran, (2003) Müdüre Güven Ölçeğindeki Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını .900 bulmuştur. Araştırmamızda kullanılan müdüre güven ölçeği 9 sorudan oluşmaktadır. Müdüre güven ölçeği güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Bu güvenilirlik analizi sonucunda 9 maddenin cronbach alfa değeri .911 bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin güvenirliliği $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla ölçeğimiz yüksek derecede güvenilirdir.

Subaş (2010)'ın İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ölçeğin doğruluğunu tespit etmek için yapılan güvenilirlik analizi 155 anket verisi kullanılarak uygulanmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizi neticesinde 49 maddeden 1, 4 ve 8. maddeler ölçeğin Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. Bunun akabinde 46. madde ölçeğin Cronbach Alpha değerini

negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. En nihayetinde 45 madde ile 3. güvenirlik analizi yapılmıştır. 3.güvenilirlik analizi neticesinde 45 maddenin toplam Cronbach Alpha değeri .941 olarak saptanmıştır.

Araştırmamızda kullanılan öğrenen örgütü algılama ölçeği güvenirlilik analizine tabi tutulmuştur. Bu güvenirlilik analizi sonucunda 30 maddenin cronbach alfa değeri .937 bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin güvenirliği $.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla ölçeğimiz yüksek derecede güvenilirdir. Anketimizde ise yer alan ' Öğrenen Örgütü Algılama ' bölümünde 5 genel faktör halinde toplam 30 soru kullanılmıştır.

Tablo 7. Öğrenen örgütü algılama ölçeğinde yer alan boyutlar

Kişisel Hakimiyet	1,2,3,4,5,6
Zihni Modeller	7,8,9,10,11
Paylaşılan Vizyon	12,13,14,15,16,17,18
Takım Halinde Öğrenme	19,20,21,22,23,24,25,26
Sistem Düşüncesi	27,28,29,30

Bununla birlikte Okullarda Okul Müdürüne Duyulan Güven ölçeğinde ters kodlanan maddeler mevcuttur. Bu maddeler aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Okul Müdürüne Duyulan Güven Ölçeğinde Ters Kodlanan Maddeler

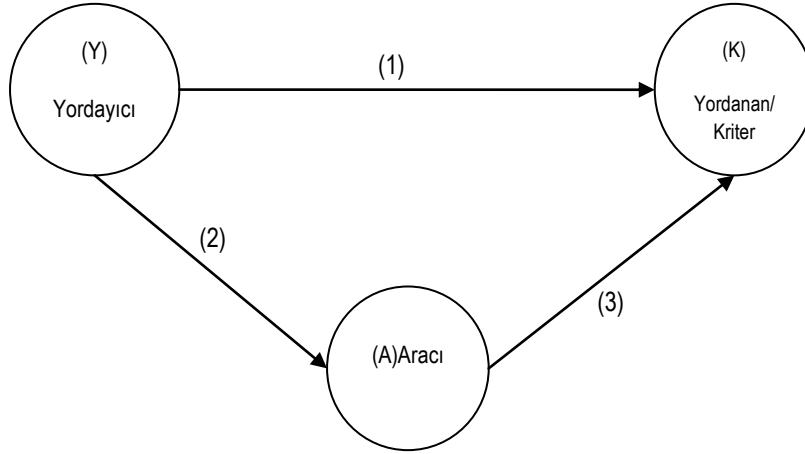
Okul Müdürüne Duyulan Güven Ölçeğinde Ters Kodlanan Maddeler	3.madde ve 9.madde
--	---------------------------

Okul Müdürüne Duyulan Güven Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin değeri .892'dir. 3.madde ve 9.madde çıkarıldıktan sonra .898 olmuştur.

3.5. Araştırmada Test Edilmek İstenen Model

Araştırma test edilmek istenen model, “ Liderlik davranışları hem doğrudan öğrenen örgütleri, hem de müdüre güven aracılığıyla dolaylı olarak öğrenen örgütleri etkilemektedir. ” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada liderlik davranışlarının öğrenen örgütü yordamasında müdüre güvenin aracılık etkisi araştırılmıştır. İlk olarak Baron ve Kenny, (1986: 1176) tarafından ortaya atılan aracılık etkisi, iki değişkenin birbiri arasındaki ilişkide üçüncü bir değişkenin aracı olması durumu

şeklinde tanımlanabilir. İki değişken arasındaki ilişkide üçüncü değişkenin aracılık ettiğini ya da dolaylı bir etki olduğunu söylemek bazı şartlara bağlıdır.



Şekil 1. Baron ve Kenny (1986) modelindeki aracılık etkisi

Şekil 1’de görüleceği üzere burada elimizde (Y) Yordayıcı, (K) Yordanan/Kriter ve (A) Aracı şeklinde üç değişkenimiz olsun. Baron ve Kenny (1986:1177) regresyon analizi ile aracılık etkisinin ispatı için aşağıdaki dört şartın yerine getirilmesi gerektiğini söylemiştir: (1) Y, K’yı anlamlı bir şekilde yordar. (2) Y, A’yı anlamlı bir şekilde yordar. (3) Y’nin etkisinin kontrol edilmesi ile A, K’yı yordar. (4) A’nın etkisinin kontrol edilmesi ile Y’nin K’yı yordamasında anlamlı bir düşüş olur ya da bu ilişki istatistiksel olarak anlamsız olur.

Dördüncü adımda Y’nin K’yı yordamasının anlamsız çıkması durumunda A’ya “tam aracı” değişken, eğer Y’nin K’yı yordamasında anlamlı bir azalma var ise A’ya “kısmi aracı” değişken denir (Frazier, Tix ve Barron, 2004:126). Kısmi aracılık etkisinde Y’nin K’ya hem doğrudan etkisi hem de A üzerinden dolaylı etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Böyle bir modelde eğer A düşünülmeden (kontrol edilmeden) hesaplanan Y’nin K’ya etkisi, aslında doğrudan ve dolaylı etkilerin toplamıdır. Örneğin liderliğin örgütleri etkilemesinde personel güçlendirme gibi aracı değişkenlerin ihmal edilmesi yanlış neticeler meydana getirebilir. Çünkü liderliğin örgütlere hem doğrudan hem de personel güçlendirmenin üzerinden dolaylı etkisi vardır. Literatürde oldukça sık kullanılan ve en güvenilir sonuçlar ürettiği belirlenen Sobel testi bu araştırmada kullanılmıştır (Şimşek, 2007: 25). Sobel testinin kullanımı için Jose, (2003) tarafından geliştirilen ve web sayfasında kullanıma açık MedGraph-

I programı kullanılmıştır. Sobel, (1982) testinde z değerinin hesaplama formülü şu şekildedir: Bu formülde; a: Y'nin A'yı yordamasında standardize edilmemiş regresyon katsayısı, Sa: a'nın standart hatası, b: Y kontrol edilerek A'nın K'yı yordamasında standardize edilmemiş regresyon katsayısı, Sb: b'nin standart hatasını ifade etmektedir (MacKinnon, Warsi ve Dwyer, 1995:47).

$$z = \frac{ab}{\sqrt{b^2s_a^2 + a^2s_b^2}}$$

Bu formülde; a: Y'nin A'yı yordamasında standardize edilmemiş regresyon katsayısı, Sa: a'nın standart hatası, b: Y kontrol edilerek A'nın K'yı yordamasında standardize edilmemiş regresyon katsayısı, Sb: b'nin standart hatasını ifade etmektedir (MacKinnon, Warsi ve Dwyer, 1995:47).

3.6. Verilerin Analizi

Çalışmamızda liderlik davranışlarının öğrenen örgütlere etkisi, müdüre güvenin öğrenen örgütlere etkisi ve müdüre güvenin aracılık etkisi incelenirken öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem değişkenlerinin kontrol edildiği hiyerarşik çoklu regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Kategorik farklılaştırıcı değişken olan cinsiyet 0 ve 1 şeklinde yapay olarak kodlanmıştır (dummy coding). Çoklu regresyon analizi bir bağımlı değişkeni açıklayan birden çok bağımsız değişkenin bulunduğu modellerde sıkça kullanılan bir araştırma tekniğidir. Liderlik davranışları genel, müdüre güven, öğrenen örgütler bağımsız değişkenleri doğrudan ekleme(enter) metoduyla modele atanmıştır (Kalaycı, 2010:260).

Doğrudan ekleme (enter) metodu; modeli meydana getiren bağımsız değişkenlerin regresyon analizi sonunda etkilerinin nasıl olduğunun görülmesi amacıyla araştırmacı tarafından atanmasıdır. Doğrudan ekleme (enter) metodunda regresyon analizi sonucundaki ilişki anlamlı veya anlamsız çıkabilmektedir. Modelin analiz sonucunda eğer açıklanan varyans (R^2) için p anlamlılık değeri 0.05'ten küçük ise model anlamlıdır (Büyüköztürk, 2012: 91-93).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılanların kişisel özellikleri ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Bu bulgulara dayanılarak elde edilen yorumlara yer verilmektedir.

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri cinsiyet, medeni hali, çalıştıkları okul türü, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri, okul müdürleriyle çalışma süreleri Tablo 9' da yer almaktadır. Bununla birlikte kategoriler ve yüzdelerine de yer verilmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Kategoriler	Öğretmen	
		N	%
Cinsiyet			
	Erkek	118	52,20
	Kadın	108	47,80
Medeni Hali	Bekar	60	26,50
	Evli	166	73,50
Okul Türü	Kamu	16	99,83
	Özel	1	0,17
Yaş	24 ve altı	23	10,18
	25-34 arası	154	68,16
	35-44 arası	41	18,16
	45 ve üzeri	8	3,50
Kıdem	9 ve altı	165	73,00
	10-19 arası	54	23,90
	20-29 arası	6	2,65
	30 ve üzeri	1	0,45
Hizmet	1-4 arası	186	82,31
	5-8 arası	31	13,72
	9-12 arası	6	2,65
	13 ve üzeri	3	1,32
Müdürle Çalışma	1-3 arası	209	92,48
	4-6 arası	16	7,08
	7 ve üzeri	1	0,44
Toplam		226	100

Tablo 9' a baktığımızda cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında erkekler ve kadınlar arasında dağılımın birbirine yakın olduğu görülmektedir. Medeni hallerine bakıldığında ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre çoğunluğu oluşturduğu dikkat çekmektedir. Okul türlerinde kamu okulları özel okullarına göre daha baskın durumdadır. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu 25-34 yaş grubundandır. Bu yaş grubunu 35-44 yaş grubu ve 24 ve altı, 45 ve üzeri takip etmektedir. Kıdem değişkenine göre ise araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 9 ve altı sene grubundandır. Bunu sırasıyla 10-19 sene grubu ve 20-29 sene arası, 30 ve üzeri sene grubu izlemektedir. Okuldaki çalışma süreleri dikkate alındığında, 1-4 yıl arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bunu 5-8 yıl arası ve 9-12 yıl arası, 13 yıl ve üzeri takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-3 yıl arası süresince müdürleriyle çalışmaktadır. Bunu takiben 4-6 yıl arası süresince müdürleriyle çalışan öğretmenleri, 7 yıl ve üzeri müdürleriyle çalışan öğretmenler izlemektedir.

4.2. Araştırmaya Katılanların Liderlik Davranışları Genel, Müdüre Güven Genel Algıları ve Liderlik Davranışları ve Öğrenen Örgüt Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin liderlik davranışları genel, müdüre güven genel algıları ve liderlik davranışları alt boyutlarına ve öğrenen örgüt alt boyutlarına ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 10' da verilmektedir. Öğretmenlerin müdürleriyle ilgili algılarında beşli likert tipindeki yanıtlardan hangilerini daha fazla kullandıkları ortaya koyulmuştur.

Tablo 10. Araştırmaya katılanların liderlik davranışları genel, müdüre güven genel algıları ve liderlik davranışları ve öğrenen örgüt alt boyutlarına ilişkin algılarını gösteren aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri

Değişkenler	Öğretmen	
	X	SS
Liderlik Davranışları Genel	3,16	0,48
Karizmatik Etki	3,50	0,77
Entelektüel Uyarım	3,55	0,86
Bireysel Destek	3,49	0,83
Ödüle Bağlı	3,28	0,77
İstisnalarla Yönetim(Aktif)	3,11	0,59
İstisnalarla Yönetim(Pasif)	2,42	0,86
Serbestlik Tanıyan Liderlik	2,25	0,74
Müdüre Güven Genel	3,70	0,83
Öğrenen Örgüt Genel	3,82	0,47
Kişisel Hakimiyet	3,89	0,53
Zihni modeller	4,04	0,52
Paylaşılan Vizyon	3,61	0,69
Takım Halinde Öğrenme	3,72	0,65
Sistem Düşüncesi	4,01	0,57

Araştırmanın 1. alt problemi olan " Öğretmenlerin liderlik davranışları genel, müdüre güven ve öğrenen örgüt puanları ne düzeydedir? " sorusunun cevabı Tablo 10' da gösterilmektedir. Tablo 10' da değerlere bakıldığında öğretmenlerin müdürleriyle ilgili liderlik davranışları genel algıları ortalaması 3,16 'dır. Standart sapması 0,48'dir. Öğretmenlerin müdüre güven genel algıları ortalaması 3,70'tir. Standart sapması 0,83'tür. Öğretmenlerin öğrenen örgüt genel algıları ortalaması 3,82'dir. Standart sapması 0,47' dir.

4.3. Liderlik Davranışları Genelin Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

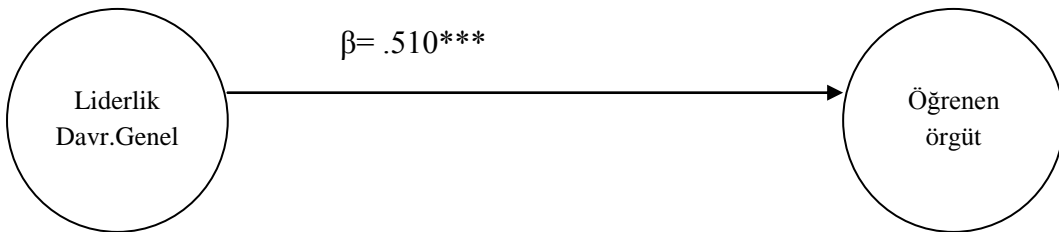
Bu bölümde liderlik davranışları genelin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri ne derece etkilediği ortaya koyulmuştur.

Tablo 11. Liderlik davranışları genel puanlarının öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Bağımlı Değişken:Öğrenen Örgüt								
	Bağımsız Değişkenler	B	Std.Hata	Beta	T	P	F	R ²	ΔR ²
1. Adım	Sabit	3,553	,304		11,669	,000	,383	,005	,244
	Cinsiyet	-,015	,066	-,016	-,232	,817			
	Yaş	,011	,012	,138	,910	,364			
	Kıdem	-,008	,012	-,101	-,677	,499			
	Sabit	1,949	,323		6,025	,000			
2. Adım	Cinsiyet	,043	,057	,045	,742	,459	73,797	,249	
	Yaş	,009	,010	,109	,832	,406			
	Kıdem	,002	,011	,023	,178	,859			
	Liderlik Davr. Genel	,498	,058	,510	8,597	,000			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 11' de görüldüğü gibi cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra, 2.adımda liderlik davranışları genel puanı doğrudan tanımlama (enter) metodu ile eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda liderlik davranışları genel öğrenen örgütü anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .510$, $p < .001$). Öğrenen örgütteki varyansın % 24,4' ü liderlik davranışları genel tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .244$ $p < .001$). Demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir ($R^2 = .005$ $p > .05$). Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem) kontrol edilerek liderlik davranışları genelin öğrenen örgütü anlamlı bir şekilde yordaması Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgüt üzerine etkisi

Araştırmanın 2. alt problemi olan " Liderlik davranışları genelin öğrenen örgüte etkisi var mıdır? " sorusunun cevabı Şekil 2'de görülmektedir. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgütü pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta = 510$, $p < .001$). Buna göre liderlik davranışları öğrenen örgüt algısına olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

4.4. Liderlik Davranışları Genelin Müdüre Güveni Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde liderlik davranışları genelin müdüre güveni yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Liderlik davranışlarının öğretmenlerin müdüre güvenini ne derece etkilediği ortaya çıkarılmıştır.

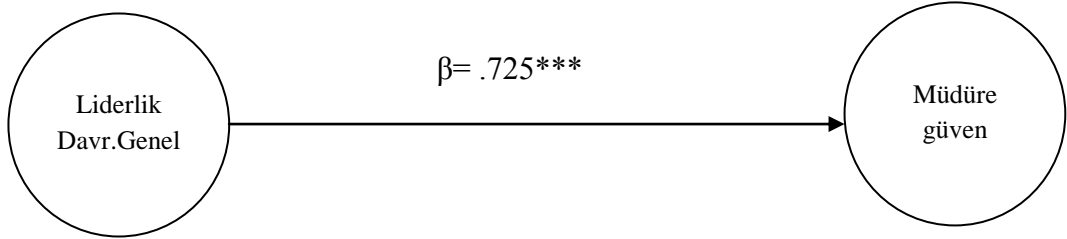
Tablo 12. Liderlik davranışları genelin müdüre güveni yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

	Model	Bağımlı Değişken: Müdüre Güven							
	Bağımsız Değişkenler	B	Std.Hata	Beta	t	p	F	R ²	ΔR^2
1. Adım	Sabit	3,241	,535		6,057	,000	,708	,009	
	Cinsiyet	-,096	,116	-,058	-,832	,406			
	Yaş	,021	,021	,150	,992	,322			
	Kıdem	-,019	,022	-,132	-,885	,377			
2. Adım	Sabit	-,772	,461		-1,674	,095	227,757	,512	,503
	Cinsiyet	,049	,082	,029	,594	,553			
	Yaş	,015	,015	,110	1,030	,304			
	Kıdem	,007	,015	,045	,423	,673			
	Liderlik Davr. Genel	1,246	,083	,725	15,092	,000			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 12' de görüldüğü gibi cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra, 2.adımda liderlik davranışları genel puanı doğrudan tanımlama (enter) metodu ile eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda liderlik davranışları genel müdüre güveni anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .725$, $p < .001$). Müdüre güvendedeki varyansın % 50,3'ü liderlik davranışları genel tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .503$ $p < .001$). Demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda demografik değişkenlerin varyansa anlamlı

bir katkısının olmadığı görülmektedir ($R^2 = .009$ $p > .05$). Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem) kontrol edilerek liderlik davranışlarının müdüre güveni anlamlı bir şekilde yordaması Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Liderlik davranışları genelin müdüre güven üzerine etkisi

Araştırmanın 3. alt problemi olan " Liderlik davranışları genelin müdüre güvene etkisi var mıdır? " sorusunun cevabı Şekil 3'te görülmektedir. Liderlik davranışları genelin müdüre güveni pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta = .725$, $p < .001$). Buna göre liderlik davranışları müdüre güvene olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

4.5. Müdüre Güvenin Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

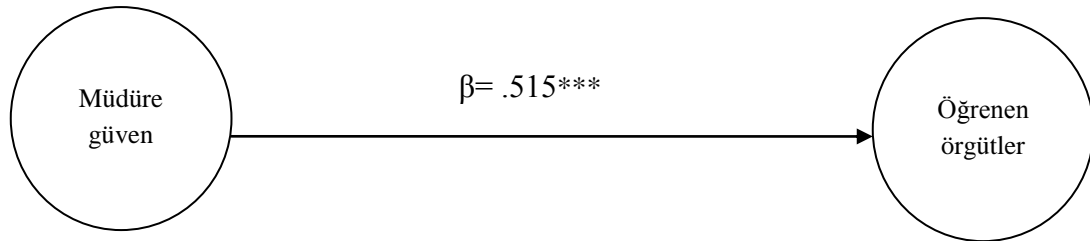
Burada müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Müdüre güvenin öğretmenlerin öğrenen örgüt algısına ne derece etki ettiği ortaya koyulmaktadır.

Tablo 13. Müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

	Model	Bağımlı Değişken:Öğrenen Örgüt							
	Bağımsız Değişkenler	B	Std.Hata	Beta	T	P	F	R ²	ΔR ²
1. Adım	Sabit	3,553	,304		11,669	,000	,383	,005	,263
	Cinsiyet	-,015	,066	-,016	-,232	,817			
	Yaş	,011	,012	,138	,910	,364			
	Kıdem	-,008	,012	-,101	-,677	,499			
2. Adım	Sabit	2,605	,283		9,220	,000	79,441	,268	
	Cinsiyet	,013	,057	,014	,228	,820			
	Yaş	,005	,010	,061	,464	,643			
	Kıdem	-,003	,011	-,033	-,257	,797			
	Müdüre Güven	,293	,033	,515	8,913	,000			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Tablo 13' te görüldüğü gibi cinsiyet, yaş, kıdem değişkenleri kontrol edildikten sonra, 2.adımda müdüre güven doğrudan tanımlama (enter) metodu ile eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda müdüre güven öğrenen örgütleri anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.515$, $p<.001$). Öğrenen örgütteki varyansın %26,3'ü müdüre güven tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2=.263$ $p<.001$). Demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir ($R^2=.005$ $p>.05$). Demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem) kontrol edilerek müdüre güvenin öğrenen örgütleri yordaması Şekil 4' te gösterilmiştir.



Şekil 4. Müdüre güvenin öğrenen örgütler üzerine etkisi

Araştırmanın 4. alt problemi olan " Müdüre güvenin öğrenen örgütlere etkisi var mıdır? " sorusunun cevabı Şekil 4'te görülmektedir. Müdüre güvenin öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta=.515$, $p<.001$). Buna göre müdüre güveninin öğrenen örgütlere olumlu katkısı vardır.

4.6. Liderlik Davranışları Genel ve Müdüre Güvenin Öğrenen Örgütü Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde liderlik davranışları genel ve müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik analizi sonuçları yer almaktadır. Liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin müdüre güven duymasının öğrenen örgütlere ne derece etki ettiği ortaya koyulmaktadır.

Tablo 14. Liderlik davranışları genel ve müdüre güvenin öğrenen örgütü yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

	Model	Bağımlı Değişken: Öğrenen Örgüt							
		Bağımsız Değişkenler	B	Std.Hata	Beta	T	P	F	R ²
1. Adım	Sabit	3,553	,304		11,669	,000	,383	,005	
	Cinsiyet	-,015	,066	-,016	-,232	,817			
	Yaş	,011	,012	,138	,910	,364			
	Kıdem	-,008	,012	-,101	-,677	,499			
2. Adım	Sabit	1,949	,323		6,025	,000	,383	,005	
	Cinsiyet	,043	,057	,045	,742	,459			
	Yaş	,009	,010	,109	,832	,406			
	Kıdem	,002	,011	,023	,178	,859			
	Liderlik Davr. Genel	,498	,058	,510	8,597	,000			
3. Adım	Sabit	2,089	,315		6,631	,000	47,377	,305	,300
	Cinsiyet	,034	,056	,036	,607	,544			
	Yaş	,006	,010	,074	,582	,561			
	Kıdem	,001	,010	,009	,071	,944			
	Liderlik Davr. Genel	,271	,080	,278	3,395	,001			
	Müdüre Güven	,182	,046	,321	3,983	,000			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

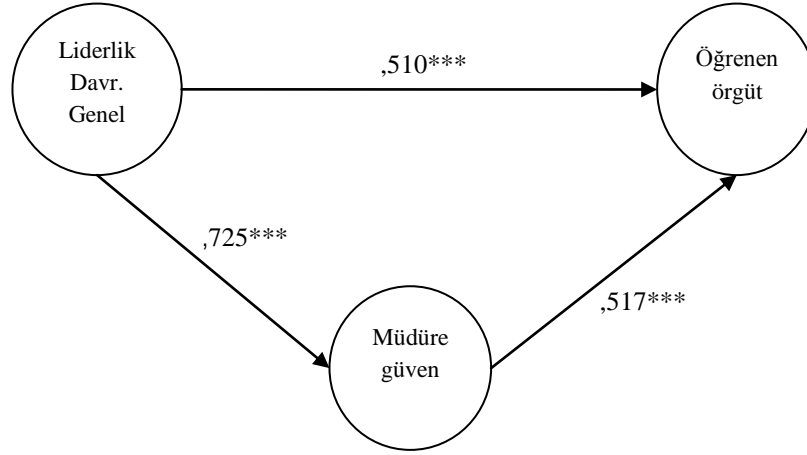
Tablo 14' te görüldüğü gibi, 1. adımda demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem ve müdürlerin liderlik davranışları genel puanları değişkenleri kontrol edildikten sonra, 2. adımda müdüre güven puanı doğrudan tanımlama (enter) metodu ile modele eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, müdüre güven modele eklendikten sonra, liderlik davranışları genel öğrenen örgüt üzerindeki etkisi $\beta=.510$ 'dan $\beta=.278$ 'e düşmektedir. Müdüre güven modele eklendikten sonra liderlik davranışları genel etkisinin azalması fakat hâlâ

bu etkinin anlamlı olması, müdüre güvenin bu ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani liderlik davranışları hem doğrudan öğrenen örgütleri, hem de müdüre güven aracılığıyla dolaylı olarak öğrenen örgütleri etkilemektedir. Öğrenen örgütteki varyansın %30'u liderlik davranışları ve müdüre güven tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2=.300$ $p<.001$). Demografik değişkenlerin varyansa anlamlı bir katkısının olup olmadığına baktığımızda demografik değişkenlerin anlamlı bir katkısının olmadığı görülmektedir ($R^2=.005$ $p>.05$).

Tablo 15. Liderlik Davranışları Genelini, Öğrenen Örgütü Yordamasında Müdüre Güvenin Aracılık Etkisinin Anlamlılığına İlişkin Sobel Testi Analizi Sonuçları

Aracılık Tipi	Kısmi
Sobel Z değeri	3,825
Anlamlılık	0,000
Direk etki	0,278
Dolaylı etki	0,232
Toplam etki	0,510

Tablo 15' te görüleceği üzere aracılık etkisinin anlamlılığı için Med Graph-I programına Tablo 15' teki bazı verilerin girilmesi ile yapılan Sobel testinde, müdüre güvenin aracılık etkisinin, $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Aracılık etkilerini tespit etmek için yapılan analizlerin sonuçlarına genel olarak bakıldığında; liderlik davranışları genelini öğrenen örgüte toplam etkisinde $\beta=.510$ olmaktadır, müdüre güven kontrol edildiğinde liderlik davranışları genelini öğrenen örgüt üzerine direk etkisinde $\beta=.278$ olmaktadır. Aradaki fark $\beta=.232$ dolaylı etki olarak müdüre güvenin aracılık etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu aracılık etkileri ve genel model Şekil 25'te görülmektedir. Şekilde değişkenlerin birbirini yordaması tek yönlü okla gösterilmiştir. Araştırmanın 5.alt problemi olan " Liderlik davranışları genel ile öğrenen örgütler arasında müdüre güvenin aracılık ilişkisi var mıdır? " sorusunun cevabı aynı şekilde Şekil 5' te gösterilmiştir. Buna göre liderlik davranışları genel hem doğrudan öğrenen örgütleri, hem de müdüre güven aracılığıyla dolaylı olarak öğrenen örgütleri etkilemektedir. Regresyon tablosundaki standardize edilmiş beta katsayıları okların üzerinde belirtilmiştir.



Şekil 5. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgüt üzerindeki etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisi ve standardize edilmiş beta katsayıları. (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde yapılan regresyon analizleri ve müdüre güvenin aracılık ilişkisi sonuçları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda tartışma bölümünde benzer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde liderlik davranışları genel ile öğrenen örgütler, liderlik davranışları ile müdüre güven, müdüre güvenle öğrenen örgüt, müdüre güvenin aracılık ilişkisini incelemek için yapılan analizlerin sonuçları sunulmaktadır. Yapılan regresyon analizlerinde, demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem ve yaş) kontrol değişkenleri olarak bütün modellere eklenmiştir. Öncelikle, bağımsız değişken liderlik davranışları genelin bağımlı değişken öğrenen örgütler üzerinde doğrudan etkileri ölçülmüştür. Daha sonra bağımsız değişken liderlik davranışları genelin bağımlı değişken müdüre güven üzerinde doğrudan etkileri ölçülmüştür. Aynı şekilde bağımsız değişken müdüre güvenin bağımlı değişken öğrenen örgüt üzerinde doğrudan etkileri ölçülmüştür. Doğrudan etkilerin belirlenmesini takiben bu ilişkilerde müdüre güvenin aracılık etkilerini belirlemeye yönelik analiz gerçekleştirilmiştir.

1. Liderlik davranışları genelin öğrenen örgütü pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta= .510$, $p<.001$). Buna göre müdürlerin liderlik davranışları öğretmenlerin öğrenen örgüt algısına olumlu yönde katkı sunmaktadır.

2. Liderlik davranışlarının müdüre güveni pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta= .725$, $p<.001$). Buna göre müdürlerin liderlik davranışları öğretmenlerin müdüre güvenine olumlu yönde yansımaktadır.

3. Müdüre güvenin öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği görülmektedir ($\beta= .515$, $p<.001$). Buna göre müdüre güvenin öğretmenlerin öğrenen örgütler algısına olumlu katkısı vardır.

4. Müdürlerin liderlik davranışlarının, öğrenen örgütü yordamasında müdüre güvenin aracılık etkisinin anlamlılığına ilişkin Sobel testi analizi sonuçlarına göre kısmi aracılık etkisi bulunmuştur ($Z=3,825$, $p<.001$). Buna göre müdürlerin liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri doğrudan etkilediği gibi aynı zamanda müdüre

güven üzerinden dolaylı olarak etkilediği de tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Araştırmamızda liderlik davranışlarının öğrenen örgütü pozitif ve anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur ($\beta=.510$, $p<.001$). Benzer şekilde liderlik davranışlarının öğrenen örgüte etkisini inceleyen bir çok çalışma vardır (Lang, 2013; Grover, 2012; Hamzah ve diğerleri, 2011; Yalçın ve Ay, 2011; Olaleye, 2008; Korkmaz, 2008). Grover (2012)'ın çalışmasında liderlik davranışlarıyla öğrenen örgüt arasında pozitif bir ilişki vardır ($F= 12.33$, $p<.001$). Hamzah ve diğerleri (2011)'nin çalışmasında liderlik davranışlarıyla öğrenen örgütler arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r=.525$, $p< .001$). Yalçın ve Ay (2011)'in çalışmasında liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri olumlu yönde etkilediği bulgular arasındadır. Yine, Olaleye (2008)'nin çalışmasında liderlik davranışları öğrenen örgütleri pozitif olarak etkilemektedir ($F = 753.916$, $P<.01$). Korkmaz (2008)'in çalışmasında liderlik davranışlarıyla öğrenen örgütler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.71$, $p<.001$).

Diğer bulgumuzda liderlik davranışlarının müdüre güveni pozitif ve anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir ($\beta=.725$, $p<.001$). Benzer şekilde liderlik davranışlarının müdüre güvene etkisini inceleyen bir çok çalışma vardır (İbrahim ve Al Taneiji, 2013; Tanya, 2013; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Grover, 2012; Yolaç, 2011; Farrel ve diğerleri, 2004; Mathebula, 2004; Manion, 1999). İbrahim ve Al Taneiji (2013)'nin çalışmasında liderlik davranışlarını etkileyen en önemli unsurun müdüre güven olduğu ortaya koyulmuştur. Tanya (2013)'nin çalışmasında liderlik davranışlarıyla müdüre güven arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ($r = .561$, $p<.01$). Cemaloğlu ve Kılınç (2012)'in çalışmasında liderlik davranışlarıyla örgütsel güven arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Liderlik davranışlarıyla örgütsel güvenin alt boyutu olarak ele alınan müdüre güven alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişki mevcuttur. Grover (2012)'in çalışmasında liderlik davranışlarıyla müdüre güven arasında pozitif bir ilişki vardır ($r=.807$, $p< .001$). Yolaç (2011)'in çalışmasında liderlik davranışlarıyla müdüre güven arasında pozitif bir ilişki mevcuttur ($\beta=.877$, $p<.001$). Farrel ve diğerleri (2004)'nin çalışmasındaki regresyon analizleri liderlik davranışlarıyla müdüre güven

arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Mathebula (2004)'nın çalışmasında liderlik davranışları örgütsel güveni olumlu yönde etkilemektedir ($r=.399$, $p<.001$). Manion (1999)'un çalışmasında liderlik davranışlarıyla müdüre güven pozitif ilişki içindedir ($\beta=.527$, $p<.001$).

Başka bir bulgumuzda müdüre güvenin ise öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır ($\beta=.517$ $p<.001$). Benzer şekilde müdüre güvenin öğrenen örgütlere etkisini inceleyen bir çok çalışma vardır (Burchfield, 2013; Porembescu ve diğerleri, 2013; Paliszkievicz, 2013; Grover, 2012; Gilmore, 2007). Burchfield (2013)'ın çalışmasında müdüre güvenin öğrenen örgütü pozitif olarak etkilediği ortaya koyulmuştur ($r =.52$, $p<.01$). Porembescu ve diğerleri (2013)'nin çalışmasında müdüre güvenle öğrenen örgüt arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur ($\beta=.883$, $p<.001$). Paliszkievicz (2013)'in çalışmasında müdüre güvenin öğrenen örgütleri olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Gilmore (2007)'un çalışmasında müdüre güvenle öğrenen örgüt arasında pozitif bir ilişki vardır ($r = .87$, $p<.01$).

Bununla birlikte, müdüre güven modele eklendikten sonra, liderlik davranışlarının öğrenen örgüt üzerindeki etkisi $\beta=.510$ 'dan $\beta=.278$ 'e düşmektedir. Müdüre güven modele eklendikten sonra liderlik davranışlarının etkisinin azalması fakat hâlâ bu etkinin anlamlı olması, müdüre güvenin bu ilişkide kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani liderlik davranışları hem doğrudan öğrenen örgütleri, hem de müdüre güven aracılığıyla dolaylı olarak öğrenen örgütleri etkilemektedir. Benzer şekilde Grover (2012)'un ve Farrell ve diğerleri (2004)'nin çalışmaları da mevcuttur. Grover (2012)'un çalışmasında aracılık ilişkine bakıldığında; liderliğin aracılık ilişkisinden önce öğrenen örgütler üzerinde pozitif bir etkisi mevcuttur ($\beta=0.30$, $t= 4.57$, $p<.001$). Aracılık ilişkisinden sonra bu durum zayıf hale gelmiştir ($\beta=0.12$, $t= 1.40$, $p>0.05$). Buna karşın, Farrell ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında liderlik davranışlarıyla öğrenen örgüt ilişkisinde müdüre güven model eklendikten sonra anlamlı bir değişiklik meydana gelmemiştir ($R^2 = .04$).

Sonuç olarak liderlik özelliklerini geliştirip, iyi yöneten müdürlerin nerede nasıl güvenilir davranışların sergileneceğini bilecekleri ve bunun sonucu olarak birlikte çalıştıkları öğretmenlerin iş yerlerinde daha memnun ve mutlu olacakları

söylenbilir. Bu süreçte liderlik davranışlarının hem doğrudan öğrenen örgütü etkilediği hem de müdüre güven aracılığıyla öğrenen örgütü etkilediği görülmektedir. Bu modelden anlaşılacağı üzere müdüre güven ihmal edilerek liderlik öğrenen örgütlerde başarıyla yerine getirilemeyecektir.

5.3. Öneriler

Bu kısımda, araştırmanın neticeleri doğrultusunda öneriler sunulmuştur. Uygulayıcılar ve araştırmacılar olmak üzere iki başlığa ayrılmıştır.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği, liderlik davranışlarının müdüre güveni pozitif ve anlamlı olarak etkilediği, müdüre güvenin öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği sonucu elde edilmiştir. Müdüre güvenin liderlik davranışları ile öğrenen örgüt ilişkisinde kısmi aracı (partial mediator) bir değişken olduğu sonucu da elde edilmiştir. Bu doğrultuda örgütlerde müdürlük pozisyonundaki bireyin kişisel özellikleri önem kazanmaktadır. Hizmet içi eğitimlerde kişisel özelliklerden güvenilir olma yetisinin geliştirilmesine ağırlık verilebilir.

2. Liderlik davranışları hem doğrudan öğrenen örgütleri hem de müdüre güven aracılığıyla öğrenen örgütleri etkilemektedir. Dolayısıyla örgütlerde müdürlerin liderlik vasıflarının geliştirilmesi ve liderlik biçimlerinin gerçekleşme düzeylerinin başarılı olarak uygulanması önem kazanmaktadır. Lisans eğitimlerinde yönetim bilimi konuları teorik olarak ele alınabilir, liderlik ayrı bir ders olarak işlenebilir. Staj eğitimlerinde müdürlerden yapılan uygulamalarla ilgili bilgi alınabilir. Şirketlerin, kurumların, okulların müdürlerinin başarılı liderlik uygulamaları uzaktan eğitimle yada yüz yüze olarak liderlik alanında uzman kişilerce verilebilir.

3. Liderlik davranışları ile öğrenen örgütler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki, müdüre güvenin öğrenen örgütleri pozitif ve anlamlı olarak etkilediği neticesi mevcuttur. Dolayısıyla örgütlerde en son aşama olan öğrenen örgüt niteliği önem kazanmaktadır. İşletmelerde, kurumlarda, okullarda sürekli öğrenme kültürünün

yerleştirilmesi faydalı olabilir. Sürekli öğrenme kültürü her gün bir önceki günden daha fazlasını öğrenmeyi hedeflemektir. Öğrenen örgütler de sürekli öğrenmeyi amaçlamaktadır. Başarı yönelimi ve öğrenen örgütte sürekli öğrenme kültürünün oluşturduğu sentez, tüm kurumların uygulamalarında ana felsefe olarak yerleştirilebilir. Teorik ve bu yazılı bilgidен daha önemlisi uygulamada başarı yönelimi ve öğrenen örgütte sürekli öğrenme sentezinin kalıcılığı müdürlerin rol model olmasıyla sağlanabilir. Çıktılar başarı yönelimi ve sürekli öğrenme sentezi ürünler olacak biçimde ayarlanabilir. Bu doğrultuda her türlü planlamalar örgütlerde başarı yönelimi ve sürekli öğrenmeye dayalı gerçekleştirilebilir. Okullarda müfredat bu doğrultuda revize edilebilir.

4. Araştırmamızda liderlik davranışlarıyla, öğrenen örgütler ve müdüre güven kavramları arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda okul müdürleri öğretmenlerin güvenini kazanabilmek için, beraberce daha fazla vakit ayırabilecekleri aktiviteler düzenleyebilirler. Yemekli toplantılar, piknikler olabilir. Bu durum daha sıkı iletişim, birbirini daha iyi tanıma imkanı sunabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının başarıya ulaşması, çalışanlarınca güven duyulan bir kişi olabilmesi adına uygun çalışma ortamlarını düzenleyen resmi boyutta adımlar atılabilir. Okul müdürünün, uygulamalarında bürokratik hiyerarşinin engellemelerine maruz kalmadan başarılı bir yönetim gösterebilmesi için uygun idari düzenlemeler gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu çalışmada müdürlerin liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri yordamasında müdüre güvenin aracılık etkisi incelenmiştir. Araştırmacılar, başka hangi değişkenlerin (engellenme, iyimserlik duyguları, lider-üye etkileşimi, personel güçlendirme, yöneticilerin kişisel özellikleri vb.) aracılık etkileri olabileceğini inceleyebilirler.

2. Liderlik davranışlarıyla öğrenen örgüt arasındaki ilişkide başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları gibi değişkenlerin farklılaştırıcılık etkisi araştırılabilir.

3. Bu çalışmada liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri etkilemesi ve müdüre güvenin aracılık ilişkisi ele alınmıştır. Bağımlı değişken öğrenen örgüt yerine öğrenme kapasitesi, örgütsel kültür, örgütsel bağlılık kavramları yer alabilir.

4. Araştırmamız ilköğretim okulları genelinde gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretimdeki okullarda ve yükseköğretimde tez konumuz uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Daha büyük sayıda örneklem kullanılabilir. Böylelikle daha genel sonuçlar elde edilebilir.

5. Araştırmamızda müdüre güvenin örgütlerde önemli bir unsur olduğu ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla, müdüre güveni engelleyen faktörler ayrı bir çalışma konusu olarak araştırılabilir. Buna bağlı olarak liderlik davranışlarının ve öğrenen örgütlerin bu durumdan nasıl etkilendiği de araştırılabilir.

6. Araştırmamızdaki müdüre güvenin aracılık rolü ele alınmıştır. Örgüte güvenin aracılık rolü başka bir çalışmada test edilerek, müdüre güvenin aracılık rolü sonuçları ile karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in Practice: The Case of Jordanian Schools. *Journal of Leadership Education*, Volume 7, Issue 3 – Winter.
- Abrams, L. C., Cross, R., Lesser, E. & Levin, D. Z. (2003). Nurturing interpersonal trust in knowledge sharing networks. *Academy of Management Executive*, 17 (4): 64–77.
- Acar, A. C. (1997). *Hava Harp Okulu ve İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bir Araştırma*. 21 Y.Y. Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı, Cilt 2, İstanbul.
- Akarsu, B. (1979). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Akbaş, O. (2005). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sınıf İçi Güven Düzeylerinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, s. 275-292.
- Akçadağ, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akgün, A. E., Keskin, H. & Günsel, A. (2009). *Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler*. Ankara: Eflatun.
- Aktaş, M. (2010). *İzleyicilerin Kültürel Değerleri ve Liderliğe Duyulan İhtiyaç*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Allen, N.J. & J.P. Meyer. (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal Of Occupational Psychology*. 63, 1-18.
- Arslandaş, C.C. & Dikmenli, O. (2007) Öğrenen Organizasyon Anlayışını Benimseyen Firmalarda Örgütsel Bütünleşmeyi Sağlayan Unsurların Etkisini

- Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, (5: 1), 73-97.
- Artık, S. (2009). *Yönetimsel Davranış Biçimlerinin İş Doyumuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Ş. & Özata, M. (2009). Lider-Üye Etkileşiminin (LMX) Yöneticiye Duyulan Güven Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Sayı 17, 95-116.
- Avcı, U. (2009). Öğrenme Yönelimliliğinin Yenilik Performansı Üzerine Etkisi: Muğla Mermer Sektöründe Bir İnceleme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 10, ss. 121-138.
- Avcı, U. & Turunç, Ö. (2012). Dönüşümcü Liderlik ve Örgüte Güvenin Kariyer Memnuniyetine Etkisi: Lider-Üye Etkileşiminin Aracılık Rolü. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, C:4, Sayı:2, s.45-55.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara:PegemA.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. & Gavuz, Ş. (2009). Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillерinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 457-479, Bursa.
- Banoğlu, K. & Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barnett, A. M. (2005). *The Impact of Transformational Leadership Style of the School Principal on School Learning Environments and Selected Teacher Outcomes*. Doctoral Dissertation. The University of Western Sydney.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction insocial psychological research: Conceptual, strategic and statistical

- considerations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6):1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form 5x*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B.M. & Avolio, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Mindgarden, Inc, Redwood City, CA.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Ankara:Kadioğlu.
- Bateman, T.S. & Organ, D.W. (1983). Job Satisfaction and the Good Soldier: The Relationship between Affect and Employee "Citizenship". *The Academy of Management Journal*, vol. 26, no. 4, pp. 587-595.
- Bayer, E. (2007). *Terörist Örgütlerde Örgütsel Öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bayraktaroğlu, S. & Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3)1: 51-65.
- Beceren, E. (2000). Güven. *İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*. Human Resources. Eylül-Ekim. s. 70-71.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, Yönetim, Yıl:11, Sayı:36, 33-49.
- Bijlsma, K. M. & Van de Bunt, G. G. (2003). Antecedent of Trust In Managers: A Bottom Up Approach. *Personel Review*, 32. 5, 638-673.
- Bökeoğlu, Ç. Ö. & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 54, ss: 211-233.

- Börü, D. & Güneşer, B. (2005). Liderlik Tarzının Çalışanın İş Tatmini İle İlişkisi Ve Lidere Olan Güvenin Bu İlişkideki Rolü. *M.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 23.1, 135-156.
- Börü, D., İslamoğlu, G. & Birsnel, M. (2007). Güven: Bir Anket Geliştirme Çalışması. *Öneri Dergisi*. 27.7, 49-59.
- Brashear, T., Manolis, G., Brooks, C. & Charles M. (2005). The Effects of Control, Trust, and Justice on Salesperson Turnover. *Journal of Business Research*, 58, 241–249.
- Brestich, E. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brockner, J., Siegel, P.A., Daly, J.P., Tyler, T. & Martin, C. (1997). When Trust Matters: The Moderating Effect of Outcome Favorability. *Administrative Science Quarterly*. 42.3, s.558-583.
- Bul, S. (2007). *Okul Müdürlerini Motive Etme Becerisi İle Liderlik Yaklaşımları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Burchfield, D. A. (2013). *Conceptualizing and Validating A Measure of Principal Trust in Central Administration*. Doctoral Dissertation. University of Oklahoma Graduate College.
- Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H. & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *Leadership Quarterly*, 18 (6): 606-632.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.
- Butler Jr., J.K. (1999). Trust Expectations, Information Sharing, Climate of Trust, and Negotiation Effectiveness and Efficiency. *Group and Organization Management*, 24 (2): 217-223.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2.Baskı)*. Ankara:Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cameron K.S. & Quinn, R.S. (1992). *Diagnosing and Changing Organizational Culture*. Massachusetts:Adison-Wesley.

- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara:Anı.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, 132 - 156.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 637-657.
- Creed, W.E. & Miles, R.E. (1996). Trust in organisations: a conceptual framework linking organisational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of controls, in Kramer, R.M. and Tyler, T.R. (Eds). *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. London:Sage.
- Cummings, L. L. & Bromiley, P. (1996). *OTI-Organizational Trust Inventory : Trust in Organization*. London: Sage.
- Çatır, O. (2009). *Modern Lider Tipleri ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1) 23. Sayı, s.77.
- Daboval, J., Comish, R., Swindle, B. & Caster, W. (1994). *A Trust Inventory for Small Businesses*. Small Businesses Symposium.
- Dalgın, T. (2008). *Liderlik Davranışlarının İşgörenler Tarafından Algılanması ve İşgörenlerin İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığı Üzerine Etkileri: Marmara Yöresindeki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Demircan, N. & Ceylan, A. (2003). Örgütsel Güven Kavramı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt:10 Sayı:2,139-150, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa.

- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*. Ankara: Anı.
- Diken, A., Öztürk, Y. E. & Çoban, G. (2006). Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı ve Konya'daki Banka Organizasyonlarında Ampirik Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. D e r g i s i*, Sayı 11, s.44-45.
- Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması: Ankara İli Lise ve Dengi Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dirks, K. T. & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4): 611-628.
- Dönertaş, C. F. (2008). *Etik İklimin Kuruma Güven Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (4): 350–383.
- Efil, İ. (1999). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon* (6.baskı). İstanbul: Alfa.
- Ellonen, R., Blomqvist, K. & Puumalainen, K. (2008). The Role of Trust in Organizational Innovativeness. *European Journal of Innovation*, 11(2), ss.160-181.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul:İ.İ.İ.F.
- Eren, E. (2000). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul:Beta.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokulu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ertürk M. (1998). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Erten, P. (2006). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Etkili Kullanabilme Becerileri (Elazığ ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eser, G. (2007). *Etik İklim ve Yöneticiye Güvenin Örgüte Bağlılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fairholm, G. (1994). *Leadership and the Culture of Trust*. Praeger, Westport, CT.

- Farrell, J. B., Flood, P. C., Mac Curtain, S., Hannigan, A., Dawson, J. & West, M. (2004). CEO Leadership, Top Team Trust and the Combination and Exchange of Information. *The Irish Journal of Management*, Volume 26, Number 1, ISSN 1649-248X.
- Ford, D. N., Voyer, J. J. & J. M. G. (2000). Wilkinson Building Learning Organizations in Engineering Cultures: Case Study. *Journal of Management in Engineering*, July-August.
- Forsyth, P. B. & Hoy, W. K. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom Environment*. London:Croom Helm.
- Frazier, P.A., Tix, A.P. & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1):115-134.
- Gabarro, J. J. & Athos, J. (1976). *Interpersonal Relations and Communications*. New York:Prentice Hall.
- Garvin, D. A. (1998). *Building a learning organization, in a book. Harvard Business Review on Knowledge Management*, Boston: Harvard Business.
- Ghoshal, S. & Nahapiet, J. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organisational Advantage. *Academy of Management Review*, Vol. 23, pp. 242–66.
- Gilmore, C. A. (2007). *Change, Principal Trust and Enabling School Structures: An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools*. Doctoral Dissertation. The University of Montana Missoula, MT Spring.
- Gillespie, N.A. & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (16): 588-607.
- Goh, S. & Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15 (5): 575-584.
- Gorelick, C. (2005). Organizational learning vs the learning organization: A conversation with a practitioner. *The Learning Organization*, 12 (4): 383-388.
- Graen, G.B., Liden, R.C. & Hoel, W. (1982). Role of Leadership in The Employee Withdrawal Process. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), ss.868-872.

- Greenhaus, J.H., Parasurman, S. & Wormley, W.M. (1990). Effects of Race on an Organizational Experiences, Job Performans Evaluations, and Career Outcomes. *Academy of Management Journal*, 33(1), ss.64-86.
- Grover, A. I. (2012). *Can Leaders Influence a Learning Organization? An Exploratory Study of the Relationship between Leadership, Organizational Learning Capability and the Mediating Role of Trust*. Doctoral Dissertation. Telfer School of Management University of Ottawa.
- Gruenert, S. (1998). *School Culture Survey*. Doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara:Nobel.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 , 167-179.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998): Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9: 157-191.
- Hamzah, M. I. M., Yakop, F. M. Nordin, N. M. & Rahman S. (2011). School as Learning Organisation: The Role of Principal's Transformational Leadership in Promoting Teacher Engagement. *World Applied Sciences Journal 14 (Special Issue of Innovation and Pedagogy for Diverse Learners)*: 58-63, 2011 ISSN 1818-4952.
- Helvacı A. M. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/2, 41-60.
- Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetimi*. İstanbul:MÜ.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement* (rev. ed.). Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W.K. & Kupersmith, W.J. (1985). The meaning and measure of faculty trust, *Educational and Psychological Research*, 5, 1-10.

- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. & Tarter, C. J. (2003). *Administrators solving the problems of practice: Decision-making, concepts, cases, and consequences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ibrahim, A.S. & Al-Taneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, January, Volume 2 Number 1, 41-54.
- İslamoğlu, G., M. Birsnel & Börü, D. (2007). *Kurum İçinde Güven*. İstanbul: İnkılap.
- İşcan, Ö. F. & Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini Ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt.24, Sayı.4, ss.195–216.
- Jantzi, D. & Leithwood, K. (1996). Toward and explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Jose, P.E. (2003). MedGraph-I: A programme to graphically depict mediation among three variables: The internet version version 2.0. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand. Retrieved [26.09.2013] from <http://www.victoria.ac.nz/staff/paul-jose-files/medgraph/medgraph.php>.
- Jung, D. I. & Avolio, B.J. (2000). Opening the black box: an experimental investigation of the mediating effects of trust and value congruence on transformational and transactional leadership. *Journal of Organizational Behaviour*, 21(8):949-964.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5.Baskı). Ankara:Asil.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye Duyulan Güven İle Örgütsel Adalet İlişkisinin Öğretmenler Açısından İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3/3 23-36.

- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Motivasyonun Etkisi ve Bir İşletme Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Malatya.
- Koç, Ç.E. (2008). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Güvenme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Kouzes, J. & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış 2008, Sayı 53, ss: 75-98.
- Kovaç, J. (2008). The Significance and Role of Trust in An Organization Within The Processes of Communication and Control *DRUJ. ISTRA@. ZAGREB GOD., BR. 1-2 (105-106), STR. 259-277.*
- Köy, K.A. (2011). *Yöneticiye Güvenin İş Tatmini Üzerindeki Etkisinde Lider-Üye Etkileşiminin Aracı Rolü:İstanbul ve Kocaeli İllerinde Beyaz Yakalılar Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Kültür, Z.Y. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı, Ankara.
- Lang, S. (2013). A Study of Leadership Style and Learning Organization in Canadia Bank Plc, Phnom Penh, Cambodia *Public Administration In The Time Of Regional Change (ICPM 2013)*, 111-115.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership; a replication. *Journal of Educational Administration*, 35: 312 – 331.
- Lei, D., Slocum, J W. & Pitts R. A. (1999). Designing Organisations For Competitive Advantege: The Power of Learning And Unlearning *Organizational Dynamics*. Vol.14, Special Issue, s.33.

- Levin, D. Z., Whitner, E. M. & Cross, R. (2006). Perceived trustworthiness of knowledge sources: the moderating effect of relationship length. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5):1163–1171.
- Liden, R. C. & Maslyn, J. M. (1998). Multidimensionality of leader–member exchange: An empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24, 43–72.
- MacKinnon, D.P., Warsi, G. & Dwyer, J.H. (1995). A simulation study of mediated effect measures. *Multivariate Behavioral Research*, 30(1):41-62.
- Maehr, M. (1996). *Patterns of Adaptive Learning Survey*. University of Michigan, Ann Arbor.
- Manion, P.T. (1999). *The relationship of principal transformational leadership characteristics to principal trust characteristics, colleague trust characteristics, and organization trust characteristics*. Doctoral Dissertation, St. John's University.
- Marquardt, J. M. (1994). *The Global Learning Organisation*, Irwin Professional Publishing Burr Ridge.
- Mathebula, L. (2004). *Modelling The Relationship Between Organizational Commitment, Leadership Style, Human Resource Management Practices Organizational Trust*. Doctoral Dissertation. Faculty of Economics and Management Sciences, University of Pretoria.
- Maviş, F. (2005). Genel İşletme. Berberoğlu(Ed.), *Yönetim İşlevleri* (s.125-126). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust, *Academy of Management Review*, Vol.20, No:1, s.709-734.
- McAllister, D. (1995). Affect- and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38 (1): 24-59.
- Mcgill, M. E. & Slocum, J. W. (1993). Unlearning The Organization. *Organizational Dynamics*, 22: 77.

- Mees, G. W. (2008). *The Relationships Among Principal Leadership, School Culture, and Student Achievement in Missouri Middle schools*. Doctoral Dissertation. The Faculty of the Graduate School at the University of Missouri – Columbia.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık, Cilt:VIII, Sayı:I, 211-217.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri Tunceli Merkez İlçe İlköğretim Okulları Örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 3, p. 451-478, March.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resources Management Review*, Vol.1, pp. 61-89.
- Mirvis, P. H. (1996). Historical Foundations Of Organization Learning. *Journal Of Organizational Change Management*, Vol.9 No:1, p.15-20.
- Mishra, J. & Morrissey, M.A. (1990). Trust İn Employee/Employer Relationships: A Survey Of West Michigan Managers. *Public Personal Management*, 19.4, 443-485.
- Niehoff, B.P. & Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36, pp. 527–559.
- Niu, K. (2010). Organizational trust and knowledge obtaining in industrial clusters. *Journal of Knowledge Management*, 14 (1) :141-155.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company, *Harvard Business Review*. 69, November-December, pp.96-104.
- Nonaka I. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create The Dynamics Of Innovation*. New York: Oxford University.
- Numkanisorn, N.P. (2004). *An Exploration of The Impact of Principal Leadership Behaviur on School Culture*. Doctoral Dissertation. Faculty of Education School Educational Leadership Australian Catholic University.
- Ogurlu, Ü. (2012). *Liderlik Becerileri Geliştirme Programının Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Liderlik Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı.

- Olaleye, F.O. (2008). Principals' Leadership Behaviour and School Learning Culture in Secondary Schools in Ekiti-State Nigeria. *Pakistan Journal Of Social Research*, 5(9):856-860.
- Öğütçü, A.O. (2006). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımlarından Öğrenen Örgüt Yaklaşımı ve Bir Kamu Kurumunda Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kütahya.
- Örtenblad, A. (2001). On Differences Between Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization*, 8(3-4): 126-127.
- Özarallı, N. & Torun, A. (2011). Biçimsel ve Biçimsel Olmayan İletişim, Yönetici ile Kuruma Duyulan Güven ve Üstün Uzmanlık Gücü Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi / Cilt: VI Sayı: II*, s.105
- Özcan, H. Ö. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuldaki Disiplin Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E. (2005). *Davranış Bilimlerine Giriş*. (4.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özkalp, E. (2007). *Örgütsel Davranış*.(4.Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özyurt, G. (2007). *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/İşletme Ana Bilim Dalı, Zonguldak.
- Paliszkievicz, J. (2013). *The Importance of Building And Rebuilding Trust in Organizations.Proceedings of 2013 International Conference on Technology Innovation and Industrial Management*. 29-31 May 2013, Phuket Thailand.
- Paulette, G. (2008). *Personal Transformation: The Relationship of Transformative Learning Experiences and Transformational Leadership*. Doctorial Thesis. The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George, Washington University.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The Learning Company A strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.

- Perry, R.W. & Mankin, L.D. (2004). Understanding Employee Trust in Management: Conceptual Clarification And Correlates. *Public Personal Management*. 33.3, 277-290.
- Perry, R.W. & Mankin, L.D. (2007). Organizational Trust, Trust in The Chief Executive and Work Satisfaction. *Public Personal Management*. 36.2,165-179.
- Pillai, R., Schriesheim, C. & Williams, E. (1999), Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: a two study sample *Journal of Management*, 25 (6): 897-933.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990) Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 1 (2): 107-142.
- Polat, S. (2007). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Güven Düzeyi. *Ankara Çağdaş Eğitim Dergisi*. Nisan.
- Porumbescu, G., Park, J. & Poomsels, P. (2013). Building Trust: Communication and Subordinate Trust in Public Organizations. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, No. 38 E/2013, pp. 158-179.
- Prewitt, V. (2003). Leadership development for learning organizations. *Leadership and Organizational Development Journal*, 24 (2):58-61.
- Renzl, B. (2007). Trust In Management and Knowledge Sharing: The Mediating Effects Of Fear and Knowledge Documentation. *The International Journal of Management Science*. 36, 206-220.
- Rosen, R. H. (1996). *Leading People: Transforming Business from the Inside Out*, Viking, New York.
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik Yapıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Samancı, G. (2007). *Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. Ankara: Nobel.

- Schilling, J. & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 11 (3): 337-360.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. Ayşegül İldeniz & Ahmet Doğukan (Çev.). İstanbul:Yapı Kredi.
- Senge, P.M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Second Edition. New York: Doubleday.
- Seymen, A. O. & Bolat, T. (2002). *Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel Öğrenmeye Kıyaslama Tekniğinin Bir Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Kullanılması*. Bursa:Ezgi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Gazi Üniversitesi Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156, s.148.
- Shaw, R.B. (1997). *Trust In The Balance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, W. (2001). What characteristics and processes define a school as a learning organisation ? Is this a useful concept to apply to schools? ' (online) *International Education Journal*, 3 (1), 24, 32.
- Slocum, J.W. (1999). The new learning strategy: anytime, anything, anywhere. *Organizational Dynamics*, 23 (2): 33-47.
- Slocum, J.W. & Hellriegel, D. (2007). *Fundamentals of Organizational Behaviour*. USA: Thomson South Western.
- Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equations models. In: *Sociological Methodolog*, S. Leinhardt (Ed.), Jossey-Bass San Francisco, pp.290-312.
- Solomon, R. & Fernando F. (2001). *İş Dünyasında, Politikada, İlişkilerde ve Yaşamda: Güven Yaratmak*. Ahmet Kardam (Çev). İstanbul: Mess.
- Sonnenburgh, F.K. (1994). *Managing with a conscience*. New York: Mc Graw-Hill.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction Application, Assessment, Cause and Consequences*. California: SAGE
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, vol. 38, no. 5, pp. 1442-1465.

- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı.). İstanbul:Evrım.
- Şahin, C. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Müdürlerin Bilgi Yönetimi Becerileri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Şeşen, H. (2006). *Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara:Ekinoks.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci T. & Çelik, A. (2003). (3. Basım). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara:Pegem A
- Tan, H.H. & Tan, C.S.F. (2000). Toward The Differentiation Of Trust İn Supervisor And Trust İn Organization. *Generic, Social and General Psychology Monograph*. 126.2, 241-260.
- Tanya, J. M. (2013). *Analysis of Leadership, Trust and Efficacy Within A Medium District's Middle School*. Master Thesis. California State University San Marcos .
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegema A.
- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin Çalışanların Motivasyonu Üzerinde Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Top, M., Tarcan, S. & Tekingündüz, G. (2010). Hastane İnsan Kaynaklarında Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Etkileşimi, *Uluslararası 8. Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi 28-31 Ekim, İstanbul.

- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin Adalet ve Etik Alguları Açısından Örgütsel Güven ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul*. (2.Baskı). Ankara:Nobel.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering Organizational Citizenship In Schools: Transformational Leadership And Trust, *Studies in Learning and Organizing Schools, Information Age Publishing, Greenwich*, s. 157-179.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* .(10. Baskı). Ankara:4.Akşam Sanat Okulu.
- Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Alguları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, E. (2008). *Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Victor B. & Cullen, J.B. (1993). The Ethical Climate Questionnaire: An Assessment Of Its Development And Validity. *Psychological Reports*, 73, 667-674.
- Vural, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Walker, J. & Slear, S. (2011). The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers. *NASSP Bulletin*, 95(1), 46-64.

- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)*: P. San Francisco, California: Jossey-Bass Business and Management Series.
- Watkins, K.E. & Marsick, V. J. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Wetlaufer, S. (1999). Organizing for Empowerment: An Interview with AES 's Roger Sant and Dennis Bakke. *Harvard Business Review*, 77 (I), 111- 123.
- Whitener, E.M., Brodt, S.E., Korsgaard, M.A. & Werner, J.M. (1998). Managers As Initiators Of Trust: An Exchange Relationship Framework For Understanding Managerial Trustworthy Behavior. *The Academy Of Management Review*, 23.3, 513-530.
- Wright, B.E. (2004). The Role of Work Context in Work Motivation: A Public Sector Application of Goal and Social Cognitive Theories. *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 14, no. 1, pp. 59-78.
- Yalçın, B. & Ay, C. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi S.B.E. Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1, Mart .
- Yang, B., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (2004). *The Construct of the Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Yaşar, Ö. (2005). *Örgütsel Güvenin Örgüt İklimine Etkisi; Gaziantep Sanayi İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Yazıcı, S.(2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul:Alfa.
- Yeo, R. K. (2006). Learning institution to to learning organization: Kudos to reflective practioners. *Journal of European Industrial Training*, 30(5), pp.396-419.

- Yeşilyurt, P. (2007). *Türk ve İtalyan Yöneticilerinin Liderlik Tarzları: Türkiye’de Faaliyet Gösteren Türk-İtalyan Ortak Girişimlerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Adana.
- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka: Teori ve Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Konya.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğrenen Örgüte İlişkin Algıları Balıkesir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda Örgütsel Güven Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 739-756.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739–756.
- Yolaç, S. (2011). Yöneticinin Algılanan Liderlik Tarzı ile Yöneticiye Duyulan Güven Arasındaki İlişkide Lider-Üye Etkileşiminin Rolü. *Öneri*.C.9.S.36.Temmuz, s.63-72.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Zagorsek, H., Dimovski, V. & Skerlavaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal of East European Management*, 14 (2): 144-165.
- Zeffane, R. & Connell, J. (2003). Trust and HRM in the new millennium, *International Journal of Human Resource Management*, 14 (1): 3-11.
- Zielinski, A. E. & Hoy, W.L. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19 (2), 27-45.

EKLER

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI: OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ, OKUL MÜDÜRÜNE DUYULAN GÜVEN ÖLÇEĞİ, ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA ÖLÇEĞİ.

Değerli öğretmen meslektaşım;

Bu ankette şu anda çalışmakta olduğunuz okulun müdürüne ilişkin değerlendirmeleriniz sorulmaktadır. Her bir anket maddesine katılma düzeyinizi, 1 ile 5 arasında uygun olan sayıyı işaretleyerek değerlendiriniz. **Anketin üzerine isim yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.** Bu yüzden lütfen soruları hiç kimseden **çekinmeden ve samimiyetle** cevaplandırınız.

Hasan SERTKAYA

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan **Medeni Haliniz:** () Evli () Bekar **Yaşınız:** (Lütfen Yıl Olarak Yazınız)

Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmetiniz: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız)..... **Bu okulda çalışma süreniz:**yıl ve aydır

Okul müdürünüzle ne kadar zamandır beraber çalışıyorsunuz:yıl ve aydır

No	OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ Okul Müdürümüz,					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalışanlara ancak onlar gayret gösterdiklerinde destek olur.	1	2	3	4	5
2	Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir	1	2	3	4	5
3	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz	1	2	3	4	5
4	Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk, hata ve standartlardan sapmalara	1	2	3	4	5
5	Önemli konular gündeme geldiğinde katılmaktan kaçınır.	1	2	3	4	5
6	Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlardan bahseder.	1	2	3	4	5
7	İhtiyaç duyulduğunda yoktur.	1	2	3	4	5
8	Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.	1	2	3	4	5
9	Gelecek hakkında iyimser konuşmalar yapar.	1	2	3	4	5
10	Çalışanları kendisiyle işbirliği içinde oldukları için över.	1	2	3	4	5
11	Amaçlanan hedeflere ulaşmak için çalışanların sorumluluklarını detaylı bir	1	2	3	4	5
12	Harekete geçmek için işlerin kötüye gitmesini bekler.	1	2	3	4	5
13	Başarıya ulaşmak için güdüleyici konuşmalar yapar.	1	2	3	4	5
14	Güçlü bir hedefe ulaşma anlayışına sahip olmanın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
15	Çalışanları eğitmek ve onlara yardımcı olmak için zaman harcar.	1	2	3	4	5
16	Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için, çalışanlardan(m)	1	2	3	4	5
17	beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça "Bozuk değilse müdahale etme" söyleminin savunucusudur.	1	2	3	4	5
18	Grubun iyiliği için kendi menfaatlerinden vazgeçer.	1	2	3	4	5
19	Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
20	Sorunun çözümüne girmeden önce sorunun kronik olması gerektiğini belirtir.	1	2	3	4	5

21	Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar.	1	2	3	4	5
22	Tüm dikkatini hatalar şikayetler ve yetersizlikler üstünde toplar.	1	2	3	4	5
23	Kararların manevi ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	1	2	3	4	5
24	Yapılan tüm hataların sorumlusu bulununcaya kadar peşini bırakmaz.	1	2	3	4	5
25	Güç ve güven duygusu sergiler.	1	2	3	4	5
26	Kurum vizyonunu vurgular.	1	2	3	4	5
27	Dikkatini, hata ve başarısızlıkların en aza indirilmesi ve standartlara kavuşması	1	2	3	4	5
28	Karar vermekten kaçınır.	1	2	3	4	5
29	Bireyin farklı ihtiyaç, kabiliyet ve isteklere sahip olduğunu düşünür.	1	2	3	4	5
30	Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
31	Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratır ve destekler.	1	2	3	4	5
32	Çalışanlara görevlerin nasıl tamamlanacağı konusunda yeni bakış açıları önerir.	1	2	3	4	5
33	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	1	2	3	4	5
34	Ortak görev anlayışını vurgular.	1	2	3	4	5
35	Çalışanlar beklentilerine kavuştuklarında memnuniyetini ifade eder.	1	2	3	4	5
36	Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.	1	2	3	4	5

No	OKUL MÜDÜRÜNE DUYULAN GÜVEN Okulumda,					
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenler genel olarak müdüre güvenir.	1	2	3	4	5
2	Müdür öğretmenlerin faydası için çalışmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Müdür verdiği sözleri tutmaz.	1	2	3	4	5
4	Öğretmenler müdürün dürüstlüğüne inanırlar.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenler hata yaptıklarını müdüre itiraf ederken kendilerini rahat hissederek.	1	2	3	4	5
6	Müdür çalışanlar ihtiyaç duyduklarında yanında yer alır.	1	2	3	4	5
7	Müdür görevinde yeterli ve tutarlıdır.	1	2	3	4	5
8	Müdür sorunlar karşısında herkese tarafsız davranır.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenler müdürün yaptığı icraatların çoğuna kuşkuyla bakarlar.	1	2	3	4	5

		Öğrenen Örgütü Algılama Anketi					
Faktör	No		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kişisel Hakimiyet	1	Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.	1	2	3	4	5
	2	Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim,	1	2	3	4	5
	3	Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
	4	Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.	1	2	3	4	5
	5	Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.	1	2	3	4	5
	6	Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.	1	2	3	4	5
Zihni Modeller	7	Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.	1	2	3	4	5
	8	Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.	1	2	3	4	5
	9	Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
	10	Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.	1	2	3	4	5
	11	Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.	1	2	3	4	5
Paylaşılan Vizyon	12	Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.	1	2	3	4	5
	13	Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.	1	2	3	4	5
	14	Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.	1	2	3	4	5
	15	Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.	1	2	3	4	5
	16	Kurumsal vizyonumuz hem bugüne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.	1	2	3	4	5
	17	Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.	1	2	3	4	5
	18	Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.	1	2	3	4	5
Takım Halinde Öğrenme	19	Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.	1	2	3	4	5
	20	Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.	1	2	3	4	5
	21	Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.	1	2	3	4	5
	22	Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.	1	2	3	4	5
	23	Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.	1	2	3	4	5
	24	Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkanına kavuşurlar.	1	2	3	4	5
	25	Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.	1	2	3	4	5
	26	Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.	1	2	3	4	5
Sistem Düşüncesi	27	Kendimi, kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.	1	2	3	4	5
	28	Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı veya eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.	1	2	3	4	5
	29	Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.	1	2	3	4	5
	30	Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığının fark edebilirim.	1	2	3	4	5

EK 2: ANKET İZİN DİLEKÇESİ

İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
BİRECİK

Şanlıurfa Birecik İlçesi Merkez Cumhuriyet İlköğretim okulunda hâlen sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.Gaziantep Zirve Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim.Şanlıurfa Birecik İlçesi Merkezinde Yer Alan Tüm İlköğretim Okullarında "Liderlik Stilllerinin Okulların Öğrenen Okullar Olmasına Etkisi Ve Müdüre Güvenin Bu İlişkide Aracılık İlişkisi" adlı tez konumuyla ilgili olarak anket uygulamak istiyorum.

Gereğinin Yapılmasını Arz Ederim.

T.C Kimlik No:38183139590

Telefon No:05445033566

Eki:1-1 Adet Tezli Yüksek Lisans Öğrenci Belgesi

2-3 Adet Anket Formu

05.07.2013

Hasan SERTKAYA

Cumhuriyet İlköğretim Okulu 3/A Sınıfı Öğretmeni

EK 3: BİRECİK KAYMAKAMLIĞI ANKET UYGULAMA İZİN YAZISI

T.C.
BİRECİK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :60446569 – 604.02-**893** 05./02/2013
KONU :Tez Anketi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
BİRECİK

İçemiz Cumhuriyet İlkokulu sınıf öğretmeni Hasan SERTKAYA halen Gaziantep İli Zirve Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği tezli Yüksek Lisans öğrenimi görmektedir. ' Liderlik Stillerinin, Okulların öğrenen okullar olmasına etkisi ve müdüre güvenin bu ilişkide aracılık ilişkisi' adlı tez hazırlama ödevini içemiz okullarında anket çalışması yaparak tamamlamak istediğine dair dilekçesi, öğrenci belgesi ve anket çalışma evrakları ekte sunulmuş olup, müdürlüğümüzce anket çalışması yapılması uygun görülmüş olup;

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; tensiplerinize arz ederim.


Vehbi BEKİROĞLU
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

O L U R
05./02/2013

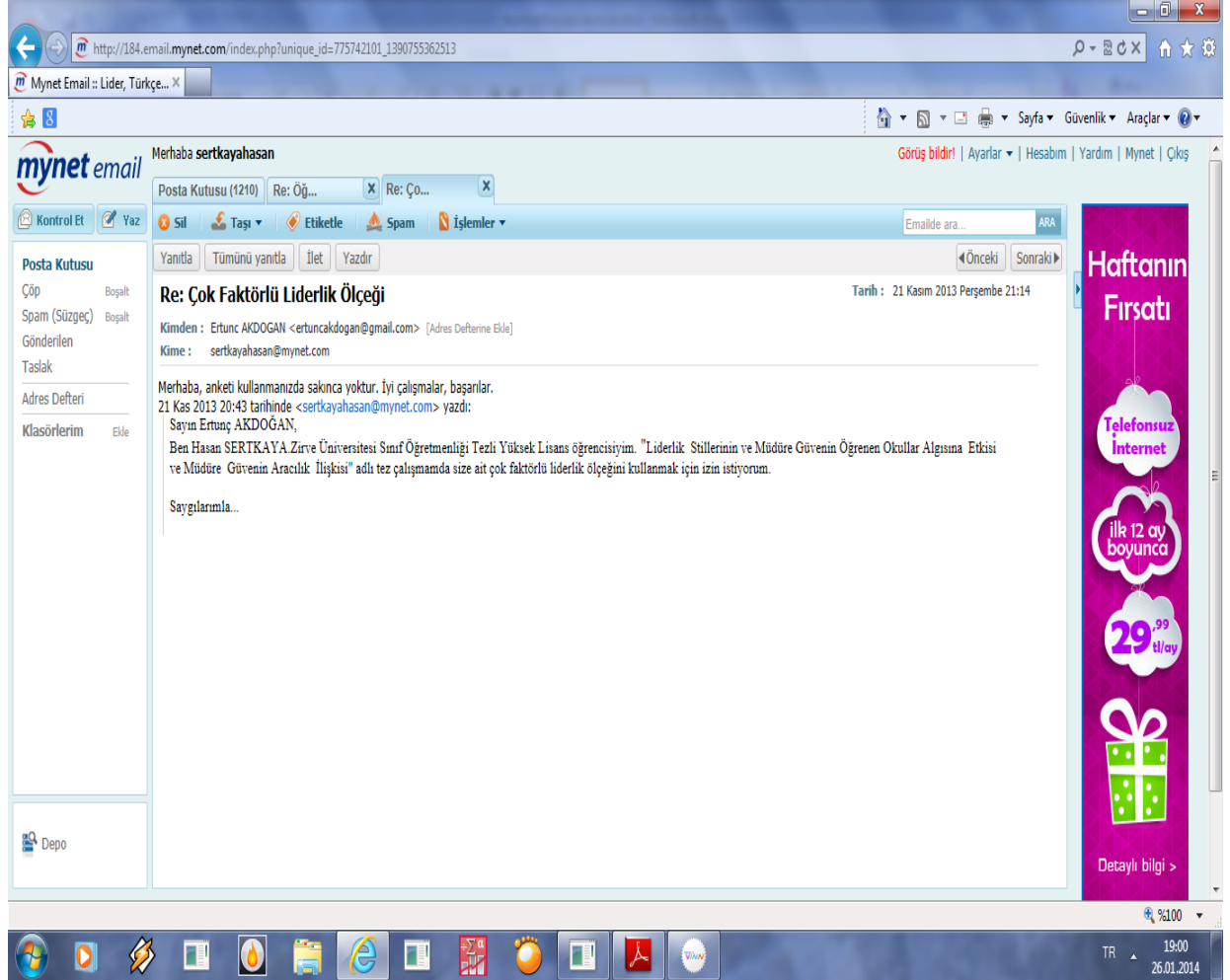
Feriht Sinan NIYAZI
Kaymakam

Eki: 1 adet Öğrenci Belgesi
1 adet dilekçe
1 adet çalışma evrakları

444 0 632

Meydan Mah. Hükümet Kömürü 2.Kat Birecik/Sanlıurfa
Telefon: (0 414) 652 78 79- 652 20 04- 652 10 97 Faks: (0 414) 652 66 99
e-posta: birecik83@meh.gov.tr Elektronik Adı: www.birecik.meb.gov.tr

EK 4: OKULLARDA LİDERLİK BİÇİMLERİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI



EK 5: ÖĞRENEN ÖRGÜTÜ ALGILAMA ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZİN E-POSTASI

The screenshot shows a web browser window displaying an email in the Mynet Email interface. The email is from Abdurrahman Subaş to sertkayahasan. The subject is 'Re: Öğrenen Örgütü Algılama Ölçeği'. The email content includes a greeting, a reference to a previous email, and a request for permission to use the 'Öğrenen Örgütü Algılama Ölçeği' application. The sender's contact information is provided, including a Twitter link and a closing message.

Posta Kutusu
Merhaba sertkayahasan

Posta Kutusu (1210) Re: Öğ...
Kontrol Et Yaz Sil Taşı Etiketle Spam İşlemler

Posta Kutusu
Çöp Boşalt
Spam (Süzgeç) Boşalt
Gönderilen
Taslak
Adres Defteri
Klasörlerim Ekle

Re: Öğrenen Örgütü Algılama Ölçeği
Yanıtla Tümüünü yanıtla İlet Yazdır
Tarib :

Kimden : Abdurrahman Subaş <abdurrahmansubas@gmail.com> [Adres Defterine Ekle]
Kime : sertkayahasan@myynet.com

Hocam atif yaparak kullanabilirsiniz.
başarılar dilerim.

21 Kasım 2013 20:52 tarihinde <sertkayahasan@myynet.com> yazdı:
Sayın Abdurrahman SUBAŞ,
Ben Hasan SERTKAYA.Zirve Üniversitesi Sınıf Öğretmeniği Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim Size hocam Yrd.Doç.Dr.Ahmet Cezmi SAVAŞ'ın selamı Stillerinin ve Müdüre Güvenin Öğrenen Okullar Algısına Etkisi ve Müdüre Güvenin Aracılık İlişkisi" adlı tez çalışmamda size ait Öğrenen Örgütü Algılama Ölçeği Uygulama İzin E-postasını kullanmak için istiyorum.

Saygılarımla...

Abdurrahman SUBAŞ
Eğitim Yönetimi Uzmanı
AR-GE Birim Üyesi
(Training Management Specialist)
(Member of R & D Dept. İstanbul)
İstanbul İ Milli Eğitim Müdürlüğü
Cağaloğlu-Fatih- İstanbul

twitter: https://twitter.com/#!/subas_a

Çeşmelerde bardajım doldurmadan kor isen,
Kırk yıl orada kalsa kendi dolası değil. Yunus Emre

Depo

TR 19:14
26.01.2014

EK 6: 2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI ŞANLIURFA BİRECİK İLÇE MÜDÜRLÜĞÜ MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULLARI SINIF VE BRANŞ BAZINDA İSTATİSTİKİ BİLGİLERİ

OKULLAR	SINIF ÖĞRETMENİ	BRANŞ ÖĞRETMENİ	TOPLAM
Emin Saygın İ.Ö.O	13	24	37
Sadettin Miyese İ.Ö.O	12	17	29
Toki İlköğretim Okulu	9	21	30
Fevzipaşa İ.Ö.O	16	22	38
Dumlupınar İ.Ö.O	17	17	34
Cumhuriyet İ.Ö.O	13	14	27
Yunus Emre İ.Ö.O	10	11	21
Sadettin Cemal İ.Ö.O	6	9	15
Özel Gül Aydın İ.Ö.O	4	8	12
11 Temmuz İ.Ö.O	16	18	34
Sadettin Feyhan İ.Ö.O	10	13	23
Fırat İlköğretim Okulu	5	7	12
F.Suphi Bozkan İ.Ö.O	11	11	22
Yüzüncü Yıl İ.Ö.O	7	7	14
F.Aydın Mirkelam İ.Ö.O	7	11	18
M.Akif Ersoy İ.Ö.O	8	12	20
H.Sadık Fincan İ.Ö.O	9	9	18
TOPLAM	173	231	404

EK 7: ÖZGEÇMİŞ (VITAE)

Hasan Sertkaya 1980 yılında Şanlıurfa Birecik İlçesinde doğdu.1999'da Birecik Mehmet Adil Çulcuoğlu Anadolu Lisesi'nden, 2003 yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2005-2009 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Kamu Yönetimi Bölümü'nü okudu. 2003 yılından beridir sınıf öğretmen olarak çalışmaktadır. Evli ve 2 çocuk babasıdır.

VITAE

Hasan Sertkaya was born in Şanlıurfa Birecik Town. He graduated from Birecik Mehmet Adil Çulcuoğlu Anatolian Lycee in 1999, the Department of Erzincan Primary School Teaching Education Faculty at Atatürk University in 2003. He attended on Economics Faculty of Anadolu University between 2005-2009. He has been working as a primary school teacher since 2003. He is married and he has 2 children.