



**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE
ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ
LİDERLİK ROLLERİ İLE OKULLARIN ÖĞRENEN
ÖRGÜT OLMA VE ÖĞRETMENLERİN İŞ
TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Mahmoud SAFİA

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLLERİ İLE OKULLARIN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA
VE ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(The Relationship between The Transformational Leadership Roles, the Level of
Primary Schools as Learning Organization and Teachers' Satisfaction From the Perspective of
Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mahmoud SAFİA

Danışman: Doç. Dr. Ahmet AYIK

Erzurum
Haziran, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mahmoud SAFİA Mahmoud SAFİA tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması .. / .. / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Yüksek Lisans tezi Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Unvan Ad SOYAD <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır.
Danışman:	Danışman: Doç.Dr. Ahmet AYIK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır.
Jüri Üyesi:	Unvan Ad SOYAD <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır.

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Öğretmenlerin Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerini İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma Ve Öğretmenlerin İş Tatmini Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

03/ 07/ 2020

Aslı Islak İmzalıdır.

Mahmoud SAFİA

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Çalışmalarımın bir ürünü olan tezimin gerçekleştirilmesinde, iki yıl boyunca kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp bilimsel katkılarını sağlayıp büyük bir önem ve özen gösteren, bana konu, kaynak, yöntem, araştırma ve planlamada yardımcı olan saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç.Dr. Ahmet AYIK'a, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen ve her zaman bana destek olan değerli eşim Arwa ALSHAMİ'ye sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmalarım boyunca bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana sürekli maddi ve manevi destek verip gönüllü olarak katılım gösteren tüm hocalarıma ve idarecilerimize özellikle de değerli hocam Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e teşekkürü borç bilirim.

Mahmoud SAFİA

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLLERİ İLE OKULLARIN ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA VE ÖĞRETMENLERİN İŞ TATMİNİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mahmoud SAFİA

Haziran 2020, 170 Sayfa

Amaç: Bu araştırma ile ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 41 ortaokulda çalışan 1047 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, küme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 41 ortaokulda çalışan 411 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği”, “Öğrenen Okul Ölçeği”, ve “İş tatmini ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için; frekans ve yüzde, ortalama, standart sapma, ANOVA testi, Tukey testi, Varyans analizi, Pearson korelasyon ve doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular: Araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt olma düzeyi ve iş tatmini düzeylerine ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt olma düzeyi ve iş tatmini düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre (1-5 yıl) grubu lehine farklılık gösterirken cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği, dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir.

Sonuç: Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin üç ölçeğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin kıdem değişkeni dışında cinsiyet ve eğitim durumu ile ilgili algılarının arasında farklılık olmadığı, üç değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu,bağımsız değişkenin yordama gücü pozitif yönde orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt, iş tatmini, okul müdürleri.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ROLES, THE LEVEL OF SECONDARY SCHOOLS AS LEARNING ORGANIZATION AND TEACHERS' SATISFACTION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Mahmoud SAFIA

June 2020, 170 Pages

Purpose: This study aims to determine the relationship between the role of the principal as a transformational leader and the school as an educated organization and job satisfaction of teachers from the point of view of teachers.

Method: Relational screening model was used in this research. The universe of the research consists of 1047 teachers working in 41 secondary schools. The sample of the research consists of 411 teachers working in 41 secondary schools determined by cluster and simple random sampling method. As a data collection tool in the research; "Transformational Leadership Scale", "Learning School Scale", and "Job Satisfaction Scale" were used.

Findings: That teachers' perception levels regarding transformational leadership, level of being a learning organization and job satisfaction levels are high. While teachers' perceptions of transformational leadership, level of learning organization and job satisfaction levels differ in favor of the group according to the professional seniority variable (1-5 years), it does not differ by gender and education level variables. There is a positive and moderately significant relationship between transformational leadership and schools' level of learning organization and job satisfaction levels. Transformational leadership roles of school principals are seen to positively and significantly predict teachers' level of learning organization and teachers' job satisfaction levels.

Result: Teachers' perceptions of three scales are high. There is no difference between teachers' perceptions about gender and educational status, except for seniority variable. There is a positive relationship between the three variables. the predictive strength of the independent variable is positive.

Keywords: Transformational leadership, learning organization, job satisfaction, school principals.

ÖN SÖZ

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır. İkinci bölümünde konu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümünde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin analizi ve yorumlanması; dördüncü bölümünde bulgular ve yorumlar, beşinci bölümünde ise sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Araştırmanın dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş tatmini konusunda araştırma yapanlara ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, görüş ve önerileriyle bana yol gösteren, bilimsel yönlendirmeleriyle ufkumu açan çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ahmet AYIK'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmaya istekli bir şekilde katılan, düşüncelerini samimi bir şekilde ifade eden, araştırma için zaman ayıran değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca araştırma sürecinde beni destekleyen sevgili aileme, öğretmen arkadaşlarıma ve beni cesaretlendiren tüm dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Mahmoud SAFİA

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	i
ÖN SÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar DİZİNİ.....	
ŞEKİLLER DİZİNİ	
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sayıtlılar	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	6
Terim ve Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	9
Liderlik.....	9
Liderlik kavramı.....	10
Liderliğin önemi.....	11
Liderlik fonksiyonları.....	11
Liderlik teorileri.	12
Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik	14
Dönüşümcü Liderlik Teorisi	15
Dönüşümcü Liderlik Kavramı.....	16
Dönüşümcü Liderliğin Boyutları	18
İdealleştirilmiş etki (Karizma).	18
İlham ve motivasyon verici.	19
Entelektüel teşvik.	19

Bireysel ilgi.	20
Dönüşümcü Liderin Özellikleri.....	21
Dönüşümcü Liderin İşlevleri.....	23
Değişimin kabul edilme.	23
Vizyonun oluşturulma.	23
Kurumun hedeflerine uygun değişim modeli seçilme.	24
Kritik ve geçiş döneminin yönetimi.	24
Yeni strateji oluşturulma.	24
Rekabetçilik yönetimi.	25
Karmaşıklık yönetimi.	25
Yaşam boyu öğrenme yönetimi.	25
Dönüşümcü Eğitim Liderlik Teorisindeki Güçlü ve Zayıf Yönler	25
Güçlü yönler.....	25
Zayıf yönler.	26
Okulda Dönüşümcü Liderliği Stratejileri.....	27
Dönüşümcü Liderliğin Eğitim Sürecindeki Etkisi	28
Dönüşümcü Liderin Modern Okulu Oluşturma Adımları.....	28
Öğrenen Örgüt.....	29
Öğrenen Örgütün Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi.....	31
Öğrenen örgütün kavramı.	31
Öğrenen örgütün özellikleri.	32
Öğrenen örgütün boyutları.	36
Öğrenen ve geleneksel örgüt arasındaki fark.	42
Örgütün Stratejisi	43
Örgüt Kültürü	43
Öğrenen örgütün oluşturulması.....	43
Beceriler ve Yetenekler Yönetimi.....	45
Bilgi Yönetimi.....	45
İnsan Kaynakları Yönetimi	46
Çalışma takımı.	46
Öğrenen Örgüt Oluşturulmada Liderlerin Rolü	48
Planlayan lider.....	48
Öğretim veren.....	48
Yönlendiren.....	49
Öğrenen Örgüt Olmanın Önündeki Engeller	49

İç örgütsel engeller.	49
Dış engeller.	49
Bireysel engeller.....	50
Öğrenen Okul.....	50
İş Tatmini	52
İş tatmini kavramı.	53
İş tatmini önemi.	54
İş Tatmini Teorileri	56
Bilimsel yönetim teorisi.	56
Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.	56
Herzberg'in iki-faktör teorisi.	58
Vroom'un beklenti teorisi.....	59
Adams'ın eşitlik teorisi.	60
David McClelland'ın başarı-güç teorisi.	60
McGregor'un X ve Y teorileri.....	60
Okuldaki Öğretmenlerin İş Tatminini Etkileyen Faktörler	62
Örgütsel faktörler.	62
Demografik faktörler.....	65
İş tatmini ile liderlik modelinin ilişkisi.	66
İş tatmini etkileri.	67
İş Tatmini Ölçme Yöntemleri	69
Anket.....	70
Mülakat.	70
Veri analizi yöntemi.....	70
Gözlem yöntemi.	71
Konu İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar	71
Dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar.	71
Öğrenen örgüt ile ilgili yapılan araştırmalar.	77
İş tatmini ile ilgili yapılan araştırmalar.	84
Genel Değerlendirme	89
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	91
Yöntem	91
Araştırma Yöntemi.....	91
Evren ve Örneklem	91
Veri Toplama Araçları	93

Süreç/Uygulama.....	94
Veri Analizi.....	95
Araştırmacı Rolü	96
Geçerlik ve Güvenirlik.....	96
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	97
Bulgular	97
Dönüşümcü Liderlik Boyutlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Öğrenen Örgüt Boyutlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ...	100
İş Tatmini Boyutlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	103
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışını Gösterme Seviyesine Dair Görüşleri	105
Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına Dair Görüşleri.....	107
Eğitim Durumuna Dair Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğin Davranışları İle İlgili Görüşleri	108
Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okulların Öğrenen Örgüt Olma Seviyesine Dair Algıları	110
Kıdem Değişkenine Dair Öğretmenlerin Okulların Öğrenen Örgüt Olma Seviyesineile İlgili Algıları	111
Eğitim Düzeyi Değişkenine Dair Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olma Seviyesi İle İlgili Algıları	113
Cinsiyet Değişkenine Öğretmenlerin Okullardaki İş Tatmini Düzeyine İlişkin Algıları	114
Kıdeme Dair Öğretmenlerin Okullardaki İş Tatmini Düzeyine İle İlgili Algıları	115
Eğitim Durumuna Dair Öğretmenlerin Okullardaki İş Tatmini Düzeyine Görüşleri ...	117
Dönüşümcü Liderlik, Öğrenen Örgüt ve İş Tatmini Arasındaki İlişki	118
Öğrenen Örgütün Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutunun Yordanması	122
Öğrenen Örgütün Zihni Modeller Alt Boyutunun Yordanması	123
Öğrenen Örgütün Paylaşılan Vizyon Alt Boyutunun Yordanması	124
Öğrenen Örgütün Kişisel Hakimiyet Alt Boyutunun Yordanması	124
İş Tatmininin İçsel Doyum Alt Boyutunun Yordanması	125
İş Tatmininin Dışsal Doyum Alt Boyutunun Yordanması.....	126
BEŞİNCİ BÖLÜM	128
Sonuç ve Tartışma	128

Öneriler	130
KAYNAKÇA	132
EKLER	143
EK-1. İzin Belgesi	143
EK-2. Kişisel Bilgi Formu	146
EK-3. İş tatmini ölçeği	147
EK-4. Öğrenen Örgüt Ölçeği	148
EK-5. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	149
EK-6. Ölçek Kullanım İzni	151
ÖZ GEÇMİŞ	152



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Geleneksel Okul Ve Öğrenen Okul Arasındaki Farklar.....	47
Tablo 2. Maslow ve Herzberg Karşılaştırması.....	57
Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Kıdem değişkenlerine Göre Dağılımları	92
Tablo 4. Güvenirlilik Analizi	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 5. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Öğrenen Organizasyonu Seviyesine Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	101
Tablo 7. Öğretmen Algılarına Göre Okullardaki Öğretmenlerin İş Tatmini Seviyesine Dair Aritmetik ve Standart Sapma Değerleri	103
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışını Gösterme Seviyesine Dair T - Testi Sonuçları	106
Tablo 9. Kıdeme Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına Dair ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 10. Eğitim Durumuna Dair Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğin Davranışları İle İlgili ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 11. Cinsiyete Göre Öğrenen Örgüt Olma Seviyesine Dair t - Testi Sonuçları	110
Tablo 12. Kıdeme Dair Öğrenen Örgüt Olma Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları	111
Tablo 13. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenen Örgüt Olma seviyesine dair ANOVA Sonuçları	113
Tablo 14. Cinsiyete Dair Okullardaki İş Tatmini Düzeyine İlişkin t - Testi Sonuçları	114
Tablo 15. Kıdeme Dair Okullardaki Öğretmenlerin İş Tatminine İlişkin ANOVA Sonuçları	115
Tablo 16. Eğitim Durumuna Dair Okullardaki Öğretmenlerin İş Tatminine İlişkin ANOVA Sonuçları	117
Tablo 17. Dönüşümcü Liderlik, Öğrenen Örgüt ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyonlar	118
Tablo 18. Öğrenen Örgütün Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları	122
Tablo 19. Öğrenen Örgütün Zihni Modeller Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 20. Öğrenen Örgütün Paylaşılan Vizyon Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları.....	124

Tablo 21. <i>Öğrenen Örgütün Kişisel Hakimiyet Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları</i>	125
Tablo 22. <i>İş Tatmininin İçsel Doyum Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları</i>	125
Tablo 23. <i>İş Tatmininin Dışsal Doyum Alt Boyutunun Yordaması İle İlgili Regresyon Analizi Sonuçları</i>	126



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Dönüşümcü liderlik ve etkileşim liderlik arasındaki fark.....	14
Şekil 2. Dönüşümcü liderin davranışı.	16
Şekil 3. Dönüşümcü liderlik kavramı	18
Şekil 4. Dönüşümcü liderliğin boyutları	20
Şekil 5. Dönüşümcü liderin özellikleri	23
Şekil 6. Sistem düşüncesi.....	38
Şekil 7. Öğrenen örgütün boyutları.....	42
Şekil 8. Çalışanların iş tatmini	54
Şekil 9. İş tatmini etkileri.....	69

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bilişim çağı adı verilen 21. yüzyılda, tüm kurumlar sürekli bir değişim ve rekabet sürecine girmişlerdir. Gelişmeler tüm politik, ekonomik ve sosyal boyutlarda gerçekleşmiş, okulun da dahil olduğu tüm kurumlar varlığını sürdürebilmek için çevrelerinde gelişen olaylara, değişikliklere uyum sağlamak zorunda kalmıştır. Öğrenen örgüt, kapasiteyi artırmak, yeni fikirleri desteklemek, ortak istekleri özgürce tartışmak, bireylerin bireysel ve toplu olarak nasıl öğrendiklerini öğrenmek için sürekli çalışan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Tadik, 2003).

Öğrenen örgüt, elde etmek istediği geleceği inşa etme kapasitesini artırmak için sürekli olarak çalışmaktadır. Değişimi öngören, buna hazırlayan ve taleplerini karşılayan bir felsefeye sahip bir kurumdur. Bu örgüt sürekli olarak çalışanların yeteneklerini ve becerilerini geliştirir ve onlara daha fazla entelektüel özgürlük verir, bu da onların çalışmalarına olan heveslerini ve isteklerini artırmaktadır. Öğrenen örgüt, sürekli gelişmesini sağlayacak bir rekabet avantajı elde etmek için yeni bir bilgi edinen ve bu bilgiyi geliştiren ve tüm faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre şekillendiren bir kurumdur. Ayrıca yeni ve sürekli değişiklikler ve yenilikler karşısında, bu örgüt kendini ve tüm personelini sürekli geliştirmektedir (Drejer, 2000).

Gelecekte başarılı olmak isteyen herhangi bir kurumun bireysel ve kurumsal düzeyde öğrenme isteğine sahip olup yeni ve güvenilir bilgi üretme ve yeni alanlarda kullanabilme becerisine sahip olması gerekir. Sürekli değişen çevre koşullarıyla baş edebilmek için tüm örgütler sürekli öğrenme becerisine sahip olmalıdır. Örgüt klasik yapısını sadece değişen iç ve dış koşullara uyum sağlamak için değil, belirsiz gelecekle başa çıkmak için de değiştirmelidir (Tadik, 2003).

Okul, girdiler, süreçler ve çıktılardan oluşan açık bir sistemdir, çevreden girdiler alır, onları eğitir ve öğretim ürünler ve fikirler şeklinde çevreye geri döndürmektedir. Okul, eğitim sisteminin en önemli unsuru olan toplumun ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Okulun temel işlevi, öğrencilere gerekli beceri ve tecrübeyi sağlamak için uygun bir ortam yaratmaktır. Okul sadece öğrencilerin öğrenmesini sağlayan bir yer değil, aynı zamanda öğretmenleri, yöneticileri, velileri ve tüm personeli öğrenecek bir yerdir (Taymaz, 2007).

Okul, eğitim ve öğretim alanında yenilikleri takip etmeli, varlığını sürdürmek ve rekabet ortamında rekabet edebilmek için çevredeki hızlı değişimlere uyum sağlamalı, bunu yapmanın tek yolu, öğrenen okullara geçmek ve eski yöntemleri terk etmektir. Bilgi toplumunda, eğitimin amaçları değişti, eğitimin amacı artık bilgiyi ezberlemek ve ihtiyaç duyulduğunda çağırmak değil, nasıl öğreneceğini bilen bireyleri yetiştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için geleneksel okul, öğrenen bir okula dönüştürülmelidir (Uğurlu, Doğan, & Yiğit, 2014).

Küreselleşme ve rekabet koşulları karşısında, diğer kurumlar gibi okulların liderlere ihtiyacı vardır. Müdürün artık daha iyi bir şekilde formal idari işler yapması yeterli değildir. Ancak değişim sürecini yönlendirmeli ve öğretmenleri ve tüm okul personelini sürekli öğrenmeye teşvik etmelidir. Öğrenen okullardaki müdür, öğrenme sürecinin lideri olur, tüm personeller için eğitim fırsatları sağlar, güveni artırır, geri bildirim sağlar ve başarılı olmalarına yardımcı olur (Attari & Issan, 2007).

Öğrenen okulun müdürü, öğretmenlerin problem çözmelerine izin vererek, onları diyaloga girme ve deneyimlerini paylaşma konusunda teşvik ederek, öğretmenlerin eğitim alanındaki yeni şeyleri takip etmelerine ve takım olarak çalışmasına yardımcı olarak, liderlik etmektedir. Lider, öğretmenlere, öğrencilere, idari personele ve tüm çalışanlara gelecekteki okulun vizyon ve hedeflerini açıklığa kavuşturmalıdır. Bu bağlamda, çoğu araştırmacı, en zor liderlik rolünün, liderin sürekli öğrenmeyi amaçlayan bir örgüt kurmaya çalıştığı rol olduğunu ileri sürmektedir (Çalık, 2003).

Okul dönüşüm çağında yaşadığından dolayı, karizmatik bir lidere ihtiyacı vardır. Özellikle dönüşümcü lider, uzun vadeli bir vizyona sahip ve olumlu bir örgütsel ortam oluşturabilmektedir. Dönüşümcü liderin en önemli özelliklerinden biri, yaratıcılığı ve takım çalışmasını teşvik etmesi ve öğretmenleri etkileyen bir örnek olma yeteneğidir. Zira dönüşümcü liderin kişiliği prensiplere bağlı etik bir karakterdir (Brestrich, 2000).

Dönüşümcü liderlik modeli ilk olarak 1978 yılında Burns'ın çalışmasında ortaya çıkıp 1985 yılında Bass tarafından geliştirilmiştir. Bass (1985)'a göre, dönüşümcü lider çalışanların ihtiyaçları ve istekleri konusunda büyük bir farkındalığa sahiptir. Ayrıca personellerin çalışmasını ve başarılı olmasını teşvik etmeye yönelik bu bilgiyi kullanma yeteneği vardır.

Dönüşümcü liderler, öğretmenlerle en iyi ilişkileri kurabilen güvenilir ve saygın liderlerdir. Dönüşümcü liderlik, kurumların gelecekte karşılaştacağı zorlukların üstesinden gelmeye yönelik en iyi çözümdür (Eraslan, 2004).

Dönüşümcü lider çalışanların gelişimini teşvik eder ve onlara tavsiye, rehberlik ve yapıcı eleştiriler sunmaktadır. Ayrıca yeteneklerini hızla keşfeder ve takdir eder ve onları uygunsuz inançları, fikirleri, alışkanlıkları terk edip onun yerine yeni fikirler, inançlar ve değerleri benimsemeye teşvik etmektedir. Dönüşümcü lider, yüksek özgüven, karizma ve özgür iradeye sahiptir. Bunların hepsi, onun personeli için bir ilham kaynağı haline getirir ve onların performanslarını yükseltir (Kurt, 2009).

Dönüşümcü liderlerin dört ana özelliği vardır. Karizma: dönüşümcü liderin, başkalarının duygularını ve davranışlarını etkileme yeteneği. Karizma, özgüven, benlik saygısı, kurumun hedefleri hakkında net bilgi, etik ilkelere bağlılık, karmaşık sorunlar ve durumlarla yüzleşme becerisinden kaynaklanmaktadır. Karizmatik kişilik karmaşık durumlarda, krizler, kaos, belirsizlik ve statükodan hoşnutsuzlukta görülürdür (Zeren, 2007).

Dönüşümcü liderler, kurumun çalışanlarının diğer liderlik davranışlarına kıyasla daha fazla memnuniyet, motivasyon, bağlılık ve daha yüksek verimli performans göstermelerini sağlamaktadır. Bazı çalışmalara göre, dönüşümcü liderin davranışları ve uygulamaları çalışanların iş doyumunu etkiler (Keegan & Hartog, 2004).

Herhangi bir örgütün gerçek zenginliği, modern ekipman ve cihazlarda değil, insan unsurunda yatmaktadır. Zira modern makine, ne kadar karmaşık olursa olsun, insan akli yoksa işe yaramaz hale gelir. Eğer insan unsuru tüm bu önemi taşıyorsa, bunu önemsemeli ve bu bireyi çalışmalarından memnun kılmaya yönelik çaba göstermeliyiz (Aalaki, 1993).

İş tatmininin konusu, yönetim psikolojisi alanında en çok çalışılan konulardan biridir. Çünkü bireylerin zamanlarının çoğunu işte geçirmeleri ve işten memnuniyetlerinin artmasıyla üretimin artmasına neden olmaktadır. İş tatmininin en önemli faydalarından biri, çalışanların coşku ve yaratıcılığını açığa çıkarmalarıdır. Bir insan mutlu olduğunda, işinde daha olumlu olur ve etrafındaki herkesi memnun etmektedir. Yani çalışanların işlerindeki meslektaşları ve yöneticileriyle iyi ilişkiler kurmasını sağlayacak ve işten kaçma oranı azalacaktır. Aksine, daha sorumlu görevler isteyecektir. Okulun bir eğitim kurumu olarak başarısının en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin iş tatmini duygusu, eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin iş tatmini elde etmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesini artıracak ve öğretmenlere en iyisini yapmaları için gereken coşkuya katkıda bulunacaktır (Umiri, 2003).

Yöneticinin yönetim tarzı, çalışan memnuniyeti derecesini etkilemektedir. Dönüşümcü lider, çalışanlara yönelik yenilik davranışlarını teşvik etme ve örgütün değişen koşullara uyum sağlama becerisinin sayesinde, çalışanların işlerine daha fazla bağlı olmasını ve iş tatmini derecesinin çok yüksek olmasını sağlamaktadır (Maher, 2003).

Problem

Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin algıları nasıldır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri nasıldır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ile öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Alan yazın incelendiğinde, geleneksel okulun öğrenen örgüte dönüştürülmesinde dönüşümcü liderin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Çünkü dönüşümcü lider, öğretmenlerin karar vermelerini ve hedeflerin oluşturulmasına katılmalarını teşvik ederek, öğretmenler arasında güven, işbirliği ve saygı ortamını en iyi şekilde sağlayabilmektedir

(Eraslan, 2004). Dönüşümcü lider uzun vadeli bir vizyona sahip ve olumlu bir örgütsel ortam oluşturabilmektedir. Dönüşümcü liderin en önemli özelliklerinden biri, yaratıcılığı ve takım çalışmasını teşvik etmesi ve öğretmenleri etkileyen bir örnek olma yeteneğidir. Zira dönüşümcü liderin kişiliği prensiplere bağlı etik bir karakterdir (Karip, 1998).

Öğrenen örgüt, bu çağa adapte olabilen en başarılı örgüttür çünkü sürekli kendini yenilemekte ve sürekli olarak arzu ettikleri geleceği şekillendirmek için yeteneklerini geliştirmektedir. Öğrenen örgüt değişimden kaçınmaz, değişimi öngörür, hazırlar ve taleplerine cevap verir. Bunu başarabilmek için, tüm çalışanlara karşılaştıkları zorluklara uyum sağlamaları için yeni beceriler kazandırılmaktadır. Ayrıca, çalışanlara yaratıcılık konusunda onları yönlendirecek kadar özgürlük verme esnekliğine sahiptir (Tadik, 2003). Öğrenen kurum, çalışmalarını ödüllendirerek, onlarla iyi ilişkiler kurarak, şikâyetlerini dinleyerek, ihtiyaçlarını karşılayarak, fikirlerini ve önerilerini teşvik ederek ve kurum içinde karar vermeye katılarak işlerini tatmin etmeyi amaçlamaktadır (Aalaki, 1993).

İş tatmini, çalışma koşulları bireyin yetenekleri ve eğilimleriyle uyumlu olduğu zaman psikolojik ihtiyaçlarını karşılama derecesidir; Böylece, bireyin kendisi ve başkaları için saygı duyulmasına, meslektaşları ve yöneticileri ile güçlü sosyal ilişkilerin kurulmasına, kendisinde coşkunun ortaya çıkılmasına, psikolojik ve sosyal sorunlara neden olan kaygı ve gerginliğin giderilmesine yol açmaktadır (Sharaideh, 2010). İş tatmini, astlarda psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılama sonucu ortaya çıkan psikolojik doyum halidir. Bu psikolojik doyum, iyi çalışma ortamını ve koşullarının yanı sıra kendini gerçekleştirme, sevgi, kabul görme, özgüven, özsaygı, aidiyet hissi, gelişim ve bir işi başarıyla tamamlama gibi yüksek psikolojik gereksinimlerinin karşılanması da dahil olmak üzere çeşitli faktörlerin elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece, bireyin çalışmasına olan sevgisini yaratır ve başarıya ulaşması için kendini adanmasını sağlar çünkü bu çalışma ortamı, onun isteklerini ve beklentilerini yerine getirmektedir (Abd-Albaqi, 2004).

Alan yazın incelendiğinde, Ürdün okullarında gerçekleştirilen (Ababneh, 2007; Abu-Zaid, 2013; Ağa, 2011; Amiri, 2002; Attari & Issan, 2007; Kubaisi, 2013; Ma'aita, 2017; Omreen, 2017; Rajoub, 2008; Suud, 2012) ve Türkiye de yapılan (Akan & Sezer, 2014; Korkmaz, 2008; Yalçın & Ay, 2011; Yıldız, 2011) çalışmaların sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ile öğrenen okul arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki bağlamında, Türkiyedeki (Akdeniz, 2010; Doğanbaş & Zeynep, 2017; Duyan & Yıldız, 2020; İncaz, 2019; Oktar, 2015; Özmen, 2015; Tanrıverdi & Paşağlu, 2014) çalışmaları, Malezya'daki (Voon, 2011) araştırması, Pakistan'daki (Bushra, 2011; Dahlan, 2013; Hamad, 2014; Jalabene, 2009; Sahbani, 2012)

araştırması da, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, bu üç değişkeni birbiriyle ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu üç değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmanın olmaması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Bugün okullarımızın yaşadığı sorunlar, verim yetersizliği, sınıfta çok sayıda öğrenci olması, nitelikli kadro ve modern öğretim teknikleri eksikliği gibi nedenler, okullarımızı geleneksel okullardan öğrenen okullara dönüştürmeyi ciddi bir biçimde düşünmemize neden olmaktadır. Bu anlamda bu araştırmanın önemi, sonuçlarının okullarımızın yaşadığı bazı sorunlara pratik çözümler sunmaya katkı sağlayacağı umuduyla ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın sonunda Milli Eğitim bakanlığı; okullardaki öğrenme olanaklarının geliştirilmesine, müdürlere yönelik yapılacak hizmet içi eğitimlere, öğretmenlerin güdülenmesini sağlayarak okul içinde olumlu psikolojik ve fiziksel bir ortamın oluşmasına daha fazla önem verecekleri, iş tatminini arttırmak için gerekli unsurların neler olduklarını fark edecekleri varsayılmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin davranışları ne düzeyde kullandıkları hakkında bilgi verecektir. Araştırma sonuçlarının alan yazına anlamlı bir katkıda bulunması ve diğer araştırmacılara da yol gösterici olması beklenmektedir.

Dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlere benzer ve daha kapsamlı araştırmaların yapılmasında da yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sayıtlar

- a. Araştırmaya katılacak öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlayacaklardır.
- b. Ortaokul öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş doyumuna hakim oldukları, ölçekleri cevap vermede gerekli mesleki yeterliliklere sahip oldukları varsayılacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- a. Bu araştırma; 2019- 2020 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesinde, Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- b. Araştırma, öğretmenlerin ölçeklere verdiği yanıtların tarafsızlık düzeyi, onların psikolojik durumu gibi farklı faktörlerin etkileriyle sınırlıdır.

Terim ve Tanımlar

Öğrenme: Öğrenme, kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerde, çevresi ile etkileşim içine girmesi, olaylar arasındaki farklılıkları algılaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır (Koçel, 2011, ss.427-428).

Öğrenmeyi Öğrenme: Öğrenmeyi öğrenme, mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli olan yeni ve faydalı bilgilere ulaşmak ve bilgileri üretmektir (Tadik, 2003, ss.11).

Lider: Belli bir yerde ve zamanda davranışları ile kendini izleyenlerin tutum ve davranışlarına yön veren kişi (Öncül, 2000, s.875).

Öğrenen Lider: Öğrenmeyi örgüt içerisine yerleştirip benimsetmeyi başarabilen liderdir (Çelik, 2011, s.128).

Öğrenen Örgüt: Örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen olaylara ve koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen, geliştirebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir. (Özden, 2010, s.121).

Örgütsel Öğrenme: Örgüt üyelerinin yaptıkları işleri daha iyi anlamaları ve sonuçta daha etkili olarak faaliyette bulunmalarını sağlamak amacıyla, gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecidir (Tadik, 2003, s.11).

Disiplin : “Zorla kabul ettirilen bir düzen” veya “bir cezalandırma aracı” değil, örgütler tarafından incelenmesi, hâkim olunması ve uygulanması gereken bir kuramsal ve teknik bütünlüktür (Senge, 1998, s.19).

Öğrenen Okul: “Nerede olursa olsun alanıyla ilgili yeni bilgilere ulaşma çabası içinde olan, kendini geliştirmeyi alışkanlık haline getiren, öğrenmeyi öğrencilik yıllarında bırakmayan, hayat boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren öğretim ve yönetim kadrosunun eseridir” (Fındıkçı, 2004, s.151).

Lider: Amaca ulaşmak için kendini izleyenlerin kendine yaptığı olumlu etkiden daha çoğunu onlara yapabilen küme üyesidir (Başaran, 2004, s.77).

Liderlik: Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2004, s.3).

Dönüşümcü Lider: Günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplayan liderdir (Karip, 1998, s.446).

İş doyumu: İşten elde edilen maddi çıkar, işgörenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur (Eren, 2001, s.202).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt, iş tatmini ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş, ardından konu ile ilgili daha önce yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenmiştir.

Liderlik

Küreselleşmenin ve rekabetin artması nedeniyle, özellikle yirminci yüzyıldan sonra, hızlı değişimlere ayak uydurmak için güçlü liderliğe duyulan ihtiyaç artmış, bu arada etkin liderlik ve başarılı organizasyonlar arasındaki güçlü ilişkiyi keşfettikten sonra liderlik hakkında binlerce araştırmalar yapılmıştır. Ayrıca dünyadaki birçok kurum tarafından yeni liderlik tanımları geliştirilmiştir. Liderliğin kelimenin tam anlamıyla bir meslek olmadığı, ancak kurum içinde farklı durumlarla uğraşırken yöneticinin aldığı tüm tepkileri içeren bir sıfat olduğu söylenebilmektedir (Hoy & Miskel, 2012).

Birçok araştırma, liderin başarısının ve başarısızlığının sadece doğuştan gelen yeteneklerine ve becerilerine değil, bu liderin çevresinin koşulları ile etkileşimine, aldığı eğitime ve kazandığı derin deneyimlere bağlı olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan bu fikirler, liderlik biliminde devrim yaratmış, çünkü liderliği içgüdüsel olarak lider doğmuş belirli insanlarla sınırlandırmamış, fakat liderliği eğitim ve uygulama ile edinilen bir bilim haline getirmiştir (Özalp & Öcal, 2000).

Liderlik, liderin astlar arasında uyum sağlamak, işbirliğini ortaya çıkarmak, onlara motivasyon ruhunu aktarmak için etkili bir rehberlik ve yönlendirme aracıdır. Liderlik, lider ve astlar arasında bir kişiden kişiye ilişki anlamına gelmektedir. Dolayısıyla liderin astların davranışlarını doğrudan etkileyebileceği ve belirli bir yönde hareket etmeye teşvik ettiği bir süreçtir (Awad, 2013).

Başarılı liderlik iki şeyin dengelenmesini gerektirir: Birincisi, kurumsal hedeflere ulaşmaya odaklanmaktır. İkincisi: Lider ve personeller arasındaki insan ilişkilerine önem vermektir. Hiç şüphe yok ki, ikinci boyut büyük öneme sahiptir, çünkü lider ile astlar arasında olumlu duygusal ve psikolojik bağ kurmayı amaçlamaktadır. Bu sağlıklı iletişim sağlandığında, personellerin haklarını savunabilecek, hedeflerini yerine getirebilecek ve

ihtiyaçlarını karşılayacak tek kişi lider olduğunu hissedecek ve böylece lider onların üzerinde büyük bir etkiye sahip olacaktır (Mahmoud, 2011).

Liderlik kavramı.

Liderlik, liderin bireyleri başarıya yönlendirebilme, aralarında en yüksek düzeyde işbirliği ve en az çatışma derecesi ile kurumun hedeflerine yönelik harekete geçirme yeteneği, bireylerin elinden gelenin en iyisini yapmalarını sağlayarak, liderin insanları yönlendirmede grubun ihtiyaçlarını, hedeflerini ve değerlerini anlama becerisine sahip olmasını gerektirmektedir. Liderlik, bireyleri belirli bir hedefler etrafında harekete geçirme ve daha sonra bu hedeflere ulaşmak için onları motive etme yeteneği, diğer taraftan belirli koşullar altında kişisel ya da toplu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönetme sürecidir (Koçel, 2001).

Lider, değişimin itici gücüdür, astların zemediği herhangi bir sorunu zmek için müdahale edebilen ve zebilen kişidir, liderin davranışları, ilkeleri ve değerlerinde etik örneğidir ve organizasyon içinde olumlu değişimi teşvik eden bir örgütsel iklim yaratma yeteneğine sahiptir (Baltaş, 2012).

Dodin (2012)'e göre; Liderlik, liderin bir kişiyi veya grubun davranışlarını etkileyebilme ve kurumun ilerlemesine ve başarısına yol açabilme, kurumdaki çalışanların maddi ve manevi yollarla motive ederek bütün yeteneklerini ve potansiyellerini yatırmalarını sağlayabilme, onları planlanan hedeflere yönlendirebilme becerisidir.

Ayasra ve Fadel (2006)'e göre; Liderlik, bireyleri, yasal gücü kullanmak zorunda kalmadan işlerini coşkuyla yapmalarını etkileyen bir süreçtir. Gerçek liderlik, liderin karizmatik kişiliğinden, derin deneyiminden, ahlaki ilkelerinden ve bireylerle sağlıklı iletişim kurma kabiliyetinden ve kurumun amaçlarına ulaşmak için çalışanlarda i motivasyonları yaratma becerisinden doğmaktadır.

Bir başka tanıma göre liderlik, birinin başkalarının düşüncelerini ve davranışlarını olumlu yönde etkileme yeteneğidir. Diğer bir ifade ile her hangi bir kişi biriylerde ortak bir vizyon ikna edererek oluşturma ve onlara belirli hedeflere ulaşmak için hareket ettirebilme yeteneğine sahip olana lider denilebilmektedir. Buna göre, liderlik iki yönlü etkileşimi içeren dinamik bir süreçtir. Birincisi, kurumun içindeki insan ilişkilerini yöneten, planlayan, çalışanları destekleyen ve kurumun ilerlemesini değerlendiren lider. İkincisi, bu rehberliği kabul eden ve kurumun hedeflerine ulaşmak için kendilerini geliştiren çalışanlardır (Awad, 2013; Mahmoud, 2011).

Liderliğin önemi.

Liderliğin önemi, personellerin teşvik edilmesinde ve onları istenen hedeflere yönlendirmede oynadığı rolde yatmaktadır, çünkü kurumların varlığının temeli, belirli hedeflere ulaşmakla bağlıdır, bu nedenle, personelleri etkileme ve motive etme, onlara kurumun vizyonunu netleştirme ve önlerinde zorlukların üstesinden gelme yeteneğine sahip bilge bir liderlik, kurum için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bireyleri kurumun en önemli kaynakları olarak geliştirme ve eğitim sağlama, personeller ile kurumun hedefleri ve gelecekteki vizyonları arasındaki bağlantı kurma, kurumu çevreleyen gelişmeleri takip etme ve onlara ayak uydurma, kurum içindeki olumlu yönleri destekleme ve olumsuz yönlerini azaltma, işle ilgili sorunları kontrol etme, çatışmaları çözme, farklı görüşleri kabul etme becerilerinde liderliğin önemini göstermektedir (Ajami, 2010).

Lider, organizasyon içindeki belirli hedefleri gerçekleştirmekten en sorumlu kişidir. Böylece liderin en önemli görevi, astların karşı karşıya kaldığı tüm engelleri ve sorunları ortadan kaldırmaktır. Ayrıca astlarla iyi ilişkiler kurabilen, kendilerini önemli hissettiren, ihtiyaçlarını karşılayan lider, kurumun kaşılaştığı sorunlarını çok kısa sürede çözebilmekte, çünkü tüm personel onun yanında duracak ve yardımcı olacak. Aksine, personelleri en az hata yaptıkları için cezalandıran, onları dinlemeyen ve ihtiyaçlarını karşılamayan lider, astların girişimciliğinin azaltılmasına neden olup nefret ve çatışmalarla dolu örgütsel bir atmosfer yaratabilmekte ve bu da örgüt üzerinde olumsuz yönde etkileyecektir. Liderliğin önemi, liderle kurum içindeki tüm personeller arasındaki karşılıklı anlayışa dayanan insan ilişkilerinin geliştirilmesi, astların fikirlerine özen göstererek, önerilerini kabul ederek, isteklerini coşkuyla yerine getirerek, her bir bireyin çabalarına göre takdir ederek, kurumun hedeflerine ulaşmaları için motive edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2001).

Liderlik fonksiyonları.

Liderin işlevleri, yönetici tarafından gerçekleştirilenlerden daha uzmandır; kurumun başarısı, liderin aşağıdaki işlevleri yerine getirme yeteneğine bağlıdır:

Bir danışman ve uzman olarak lider: Lider, çalıştığı kurumda bilgi ve deneyim kaynağı olmalıdır. Lider, kurumun üyeleri için onu ilham kaynağı ve manevi lideri yapan derin deneyimlere ve bilgilere sahip olmalıdır (Badri, 2001).

İkinci fonksiyon ise, kurumu devlet kurumlarına,, müşterilere ve diğer kurumlardaki yöneticilere karşı temsil edip ahlaki davranışıyla paydaşlar arasında olumlu bir izlenim yaratması gerekmektedir (Muneef, 2011).

Liderin üçüncü fonksiyonu, örgüt içindeki ortaya çıkan personeller arasında çatışmaları çözmektir. Çünkü lider çok bilgili bir insandır, bu nedenle tüm taraflar arasında uzlaşma ve uyum sağlama, dostluk ve hoşgörü atmosferi yaratma, örgüt hedeflerine ulaşmak için ekip olarak işbirliği yapmaya çalışmalıdır (Awad, 2013).

Liderin dördüncü fonksiyonu, personellerin iyi davranışları teşvik ederek, kurumun amaçlarına ulaşmak için nitelikli personelleri seçerek, kurumun personellerini geliştiren güçleri desteklemektir. Diğer taraftan lider, personellerin fikirlerini ve önerilerine özen gösterip ihtiyaçlarını karşıladığında olumlu, üretken ve yenilikçi bir kurumsal ortam oluşturabilmektedir (Hassan, 2004).

Liderin beşinci fonksiyonu, personellerin psikolojik ve işlevsel güvenliğini sağlamaktır; çünkü lider onlara örnek temsil eder, eğer istikrar ve denge ile zorluklara ve sorunlara karşı meydan okursa personellerin güvenliğini artırır ve kurumun hedeflerine daha fazla çalışmalarını, özen göstermeleri ve bağlılıklarını teşvik etmektedir (Badri, 2001).

Liderin altıncı fonksiyonu, personellere gerekli öneri ve fikirleri sağlamaktır. Lider derin bir bilgelik, deneyim, kapsamlı bir vizyona sahiptir, böylece personellere işlerini nasıl yürüteceklerini göstererek, onları inovasyona teşvik ederek, onlara problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olacak çözümler sunarak, tüm personellerin fikirlerini sunmalarına ve karar verme sürecine katılımlarına izin verip güvene dayalı bir demokratik iklim yaratmaktadır (Ghoneim, 2002).

Liderlik teorileri.

Büyük adam teorisi.

Bu teorinin ilk kökleri, liderlerin içgüdüsel lider olarak doğdukları ve tanrıların onlara mükemmel lider olmalarına yardımcı olan bir dizi fiziksel, Psikolojik ve zihinsel özellik verdikleri inancının bulunduğu Roma ve Yunan dönemlerine dayanmaktadır. Bu teori, kendisini grubunun diğerlerinden ayıran özelliklere sahip bir kişinin kendisini zorla grubun lideri olarak dayattığı, lider olduğunda yetenekleri ile grubunu önemli ölçüde etkilediği, bu gruba ait olan özelliklerini, kriterlerini ve hedeflerini değiştirdiği, liderin dayandığı ahlaki ilkeler nedeniyle ya olumlu ya da olumsuz bir değişim olduğu varsayımına dayanmaktadır (Ayasra & Fadel, 2006).

Bu teori bir takım varsayımlara dayanmaktadır:

- Büyük liderlerin mutlak irade özgürlüğü vardır.
- Büyük liderler tarihin akışını değiştirme yeteneğine sahiptir.
- Büyük liderler krizleri kontrol etme yeteneğine sahiptir (Omayan, 2005).

Özellikler teorisi.

Bu teori, büyük adam teorisinden farklı olarak, liderlik yeteneğine sahip bireylerin niteliklerinin eğitim ve sosyal çevre tarafından edinilen özellikler olabileceğini ve mutlaka doğuştan gelen özellikler olmayabileceğini iddia etmektedir. Bu özelliklerin önemini belirleme konusunda farklı araştırmalar yapmışlardır. Çünkü bazı araştırmacılar iyi sağlık, başkalarına değer verme, dürüstlük, yaratıcılık ve başarı arzusunun liderin sahip olması gereken nitelikler olduğu, bazıları başkalarının düşüncelerini ve tutumlarını tanıyabilen güçlü ve kendine güvenen bir kişiliğin, liderin sahip olması gereken nitelikler olduğu, bazı araştırmacılar zekanın, analiz yeteneğinin, ciddiyetin ve cesaretin liderin sahip olması gereken nitelikler olduğuna inanmaktadır (Eren, 2010).

Durumsallık teorisi.

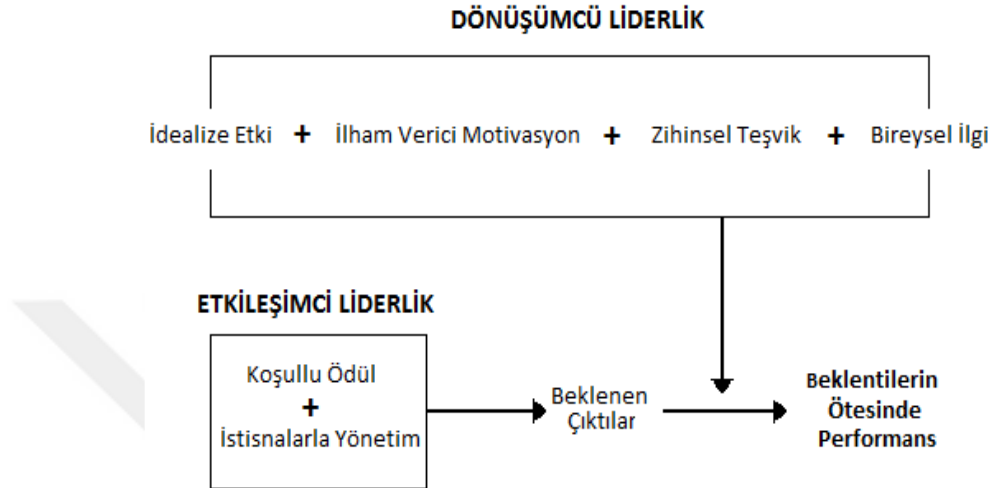
1969 yılında Hersey ve Balanchard tarafından geliştirilmiştir. Bu teori uygun liderlik modelinin liderin olduğu duruma bağlı olduğu varsayımına dayanmakta, dolayısıyla farklı durumların farklı liderlik yöntemleri gerektirdiği anlamına gelmektedir. Bu teori, lideri çevreleyen ortamda liderliğini geliştirmesine izin veren yeterli koşullar olmadıkça, herhangi bir liderin ortaya çıkamayacağı varsayımına dayanmaktadır. Liderin ortaya çıkması için sadece kendi nitelikleriyle değil, kontrol edemediği dış güçlerle de ilgilidir (Ghoneim, 2002).

Bu teorinin savunucuları, tüm durumlara uygun tek bir liderlik yönteminin olmadığını, liderin koşullara uygun şekilde kendi liderlik yöntemlerini uyarlayabildiğini vurgulamaktadır. Araştırmacılar, özellikler teorisindeki zayıf yönlerini keşfettiğini, bu teoride bahsedilen özelliklerin çoğu liderler arasında paylaşılmadığını, kişilik özelliklerinden çok koşulların liderliği yarattığını belirlemektedir. Bu teori demokratiktir çünkü araştırmalar, insanların yalnızca yüzde 1'inin lider olarak doğduğunu, insanların yüzde 98'inin yeterli eğitim almaları durumunda gelecekteki lider olabileceğini vurgulamaktadır. Bu teori, liderliği sınırlı sayıda insana sınırlandırmaz, fakat liderlik, onu elde etmek isteyenler için eğitim sayısında edinilebilen bir özellik olduğunu varsaymaktadır (Eraslan, 2004).

Etkileşim teorisi.

Bu teori, özellikler teorisi ile durumsallık teorisinin bir birleşimine dayanmaktadır. Başarılı liderlik, belirli bir durumdaki liderin özelliklerine bağlı değildir, ancak liderin grup üyeleriyle etkileşime oluşturma yeteneğine bağlıdır. Böylece liderliğin, belirli bir durumdaki personellerin üzerindeki liderin etkisi ve personellerin lider üzerindeki etkisine dayanan bir süreç olduğu anlamına gelmektedir (Al- Raqab, 2010). Liderin özellikleri onu lider yaptırmak ve ortaya çıkmak için yeterli değildir, ancak grubun üyeleri bu niteliklere ikna olmalı,

dolayısıyla başarılı lider içinde bulunduğu grupta olumlu bir etkileşim yaratmaya çalışmalı ve bu sadece bu grubun üyelerinin sorunları, hedefleri ve ihtiyaçlarını tanımasıyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu teori açısından liderlik, liderin kişisel özellikleri ile durumun unsurları ve grubun özellikleri arasındaki sosyal etkileşim sürecinin bir sonucudur . Bu nedenle etkileşim teori, astların kurumdaki etkili bir faktör olarak önemini vurgulamaktadır (Çelik, 2003).



Şekil 1. Dönüşümcü liderlik ve etkileşim liderlik arasındaki fark (Kaynak: Northouse, 2013).

Transaksiyonel (İşlemsel) Liderlik

Bu teori, lider ve astları arasındaki ilişkinin, düşük üretim ve performans karşılığında ceza, yüksek üretim ve belirli görevleri yerine getirmenin karşılığında ödül temeline dayanmaktadır. Bu nedenle, İşlemsel liderlerin etkinliği, personellerin istekleri ve beklentilerine ulaşma, onların ihtiyaçlarını karşılama, böylece davranışlarını kontrol etme becerilerinde yatmakta, aynı zamanda kurumun hedeflerini gerçekleştirilmiş olmaktadır (İnci,2001).

İşlemsel liderlik şartlı bir güçlendirme sürecidir. Yani lider, astların ödülü veya cezayı hak etmesi için astların gerçekleştireceği görevlerin niteliğini belirlemektedir. Başka bir ifade ile lider, görevlerini belirli performans standartları altında yerini getirdikleri sürece, personelin çalışmasına müdahale etmezdir. Ayrıca lider, yalnızca objektif kriterlerde düşük performans durumu olduğunda ya da görevler yapılırken bir hatayı düzeltmek için müdahale etmektedir. İşlemsel lider, ödüller, teşvikler, izin, zam, sosyal yardım, tebrik ve takdir gibi değerli şeyler verirken, personellerden yüksek performans, girişimcilik, işe adanmışlık ve kurumun amaçlarına ve kurallarına uymalarını gibi değerli şeyler verdiklerini bekler; aksi takdirde personellere disiplin cezası verilmektedir (Saleh & Mabydin, 2013).

Dönüşümcü Liderlik Teorisi

Dönüşümcü liderlik teorisi, 1987'de amerikan bilim adamı James MacGregor Burns tarafından, “Liderlik” adlı kitabında ortaya çıkmıştır; Bu dönemdeki en acil küresel ihtiyaçlarından birinin, karşılaştığımız sorunları çözebilecek ve geleneksel liderliğin yerini alma yeteneğine sahip yenilikçi ve etkili bir liderlik yaratma arzusunun güçlü olduğunu vurgulamaktadır (Omari, 2004).

Siyaset bilimci ve tarihçi olan Burns, liderlik çalışmalarında önemli bir referans haline gelmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderlik teorisini bir dizi etik ilkeye dayandırmaktadır. Burns, liderlik kavramının, lider ile personeller arasında bir dizi etik ilişkiye dayandığına ve dönüşümcü liderlerin kendilerine verilen özgürlük alanı genişletmekle ve örgüt içindeki ahlaki boyutu teşvik etmekle ilgilendiğine inanmaktadır. Bunu dönüşümcü liderliği ölçmek için standartların geliştirilmesi üzerinde çalışan ve dönüşümcü liderlik kavramlarını teşvik eden ve katkıda bulunan Bass gibi dönüşümsel liderlikle ilgilenen herkes tarafından onaylanmaktadır (Frost, 2004).

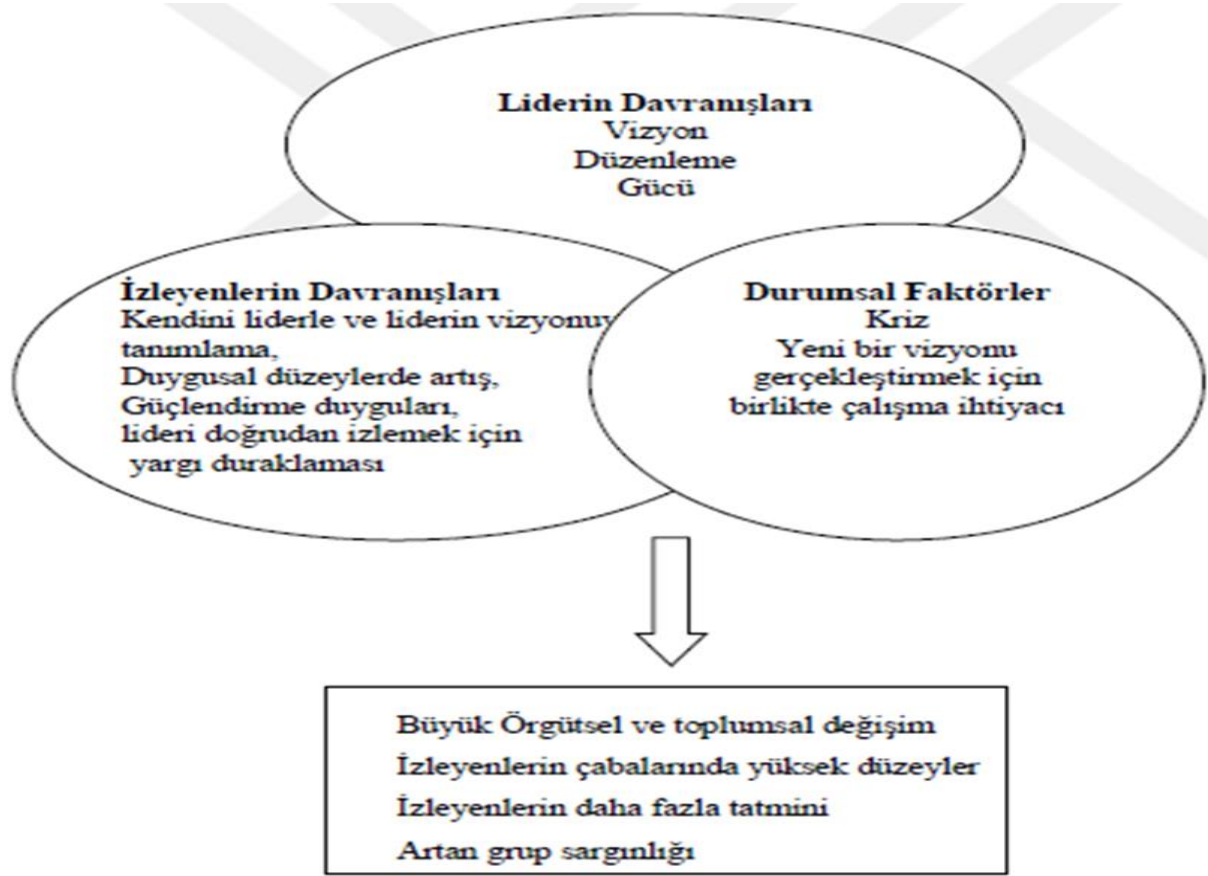
Eğitim yönetimindeki dönüşümcü liderlik stilleri, bugün ve gelecekte eğitim kurumlarının karşılaştığı zorluklara en uygundur. Ayrıca, öğretmenleri kişisel ve sosyal ihtiyaçlar hiyerarşisinde yükselten en iyi idari yöntemlerden biridir. Bu tür liderlik, çevrelerindeki mevcut küçük fırsatları inovasyon ve gelişim için büyük fırsatlara dönüştürür ve bu da kurumun hedeflerine ulaşmasına yönelik personellerin üstün performansına yol açabilmektedir (Güçlü, 1997).

Dönüşümcü liderliğin eğitim kurumlarına geçmesi Sergiovanni'nin 1984'ten 1990'a kadar çalışmalarının sonucuydu, Hallinger'e göre; müdürün rolündeki meydana gelen değişimi, basit bir yöneticiden bir mentor'a, daha sonra bir dönüştürücü ve değişim liderine geçiş olarak nitelendirmiştir (Gurr, 1996).

Bu liderlik modeli, öğretmenlerin okulun hedeflerini ve gelecekteki vizyonunu şekillendirmede etkin katılımlarını vurgulayarak ve okula bağlılıklarını sağlayarak, eğitim kurumlarındaki önemli yerini alıp gücünü artırmıştır. Ayrıca öğretmenlere yetki vermek, onların çalışma motivasyonunu arttırmaya sebep olmuştur. Araştırmalara göre; bu tür liderliğin öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi kullanmaları, kendilerini geliştirmeleri, yenilikleri yapmaları için sağlıklı ortamı yaratmada en etkili liderlik modeli olduğu vurgulanmıştır (Akbaba Altun, 2003)

Dönüşümcü liderin davranışı, kişisel çıkarlardan değil, ahlaki değerlerinden ve inançlarından doğar, bu nedenle, dönüşümcü liderliğin kontrol altındaki eğitim kurumu

gerçekten işbirliğine dayalı bir toplum haline, öğretmenler çalışmalarına daha fazla kendini adanmış, kararlı ve gayretli kılmaktadır. Öğretmen işlerini kendi kendine yeterli bir şekilde yönetebilir, bu da yönetici tarafından denetleme ihtiyacını azaltır, vicdan ve öz liderliği güçlendiğinde her öğretmen kendi öğrencileri ve etrafındakilere liderlik etmektedir (Ayasra & Hijazin, 2006).



Şekil 2. Dönüşümcü liderin davranışı (Kaynak: Özkalp & Kirel, 2011).

Dönüşümcü Liderlik Kavramı.

Dönüşümcü liderlik modelinin, iki faktöre (insan ve değişim) odaklandığı diğer liderlik modellerinden farklıdır. Dönüşümcü lider, astlarla iyi ilişkiler kurma, ihtiyaçlarını belirleme ve karşılama, saygı duyma ve güven oluşturma konusunda güçlü bir yeteneğe sahiptir .Öte yandan, Dönüşümcü lider aynı zamanda önce bireyde ve daha sonra kurumda tam olarak etkileme yeteneğini kullanarak, astların kendilerine olan güven duygularını artırarak, büyüme ve başarıya yönlendirerek, onları maddi ve manevi teşviklerle motive ederek büyük bir dönüşüm yaratabilmektedir (Forst, 2004).

Dönüşümcü lider öncelikle gelecekte elde etmek istediği vizyona ikna ettirmek için astların inançlarını, fikirlerini ve değerlerini değiştirmekte, daha sonra yeteneklerini deneyerek keşfetmeye çalışmakta, çünkü deneyimler yoluyla her insanın sahip olduğu

becerilerini keşfedebilmekte, bunun üzerinde lider, astlara keşfedilen yeteneklerine göre görevlendirmekte, onların özgüvenlerini arttırarak ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını sağlamakta, böylece yeteneklerini sürekli geliştiren ve başarıya götüren liderleri sevmelerini ve kuruma olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (Helvacı, 2005).

Özden (1999)'e göre, dönüşümcü liderlik modeli en zorlu madellerden biridir, çünkü lider cesur karar almak, vizyonlarını hayata geçirmek, astların iyimserlik duygularını ve coşkularını arttırmak ve onlarla güven ilişkisi kurmak gibi sıradan liderler tarafından gerçekleştirilmeyen eylemler yapmak zorundadır. Bu liderin en önemli özelliklerinden biri kişiliğin gücü ve etik ilkelere, vizyonlarına olan bağlılığıdır. Dönüşümcü lider, normal bir lider olmaktan ziyade değişimin lideridir.

Bass (1990)'a göre; Dönüşümcü liderlik, sadece astlarına maddi ve manevi destekler sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda istenen performansı elde etmek için onları entelektüel olarak geliştiren ve daha sonra kendi hedeflerini kurum vizyonunun önemli bir parçasına dönüştüren bir liderlik olarak tanımlamaktadır.

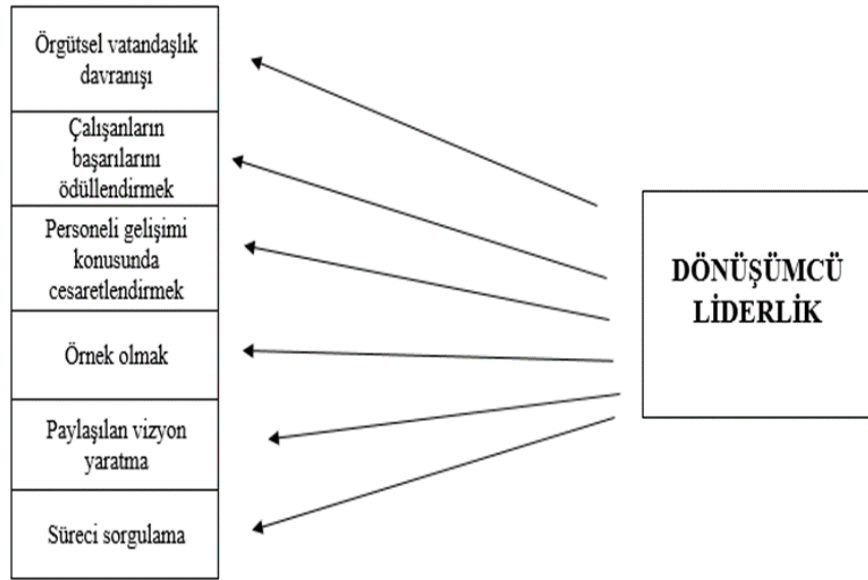
Burns'a göre; dönüşümcü liderlik, liderin astların iç güdülerini yükselttiği ve daha sonra kurumda olumlu bir değişim sağlamak için ihtiyaçlarını karşılamak ve tam potansiyellerini ortaya çıkararak sürekli üstün performans göstermelerini sağlayan liderliktir (Al-Otaibi, 2006).

Suud (2012)'a göre; dönüşümcü liderlik, liderin, kurum içindeki astları arasında çalışmalarına, örgütsel amaçlarına uymalarını ve ortak inancı oluşturmaları yoluyla kendilerini geliştirmeye çalışmak için arkadaşlık, motivasyon atmosferi sağlama yeteneğine dayanan bir liderlik modelidir.

Dwani (2013)'ye göre; dönüşümcü liderlik, liderin ortak bir vizyon yaratarak ve kurumdaki tüm astlara bunun için mücadele etmeleri ilham vererek kurumunu daha iyi hale getirmeye çalıştığı bir liderlik modelidir.

Khalayleh ve Saada (2010)'a göre; dönüşümcü liderlik, müdür ve öğretmenler arasında, her bir tarafın kendi çıkarlarını geçmek ve okulun şimdiki ve gelecekteki hedeflerine ulaşmak için diğerlerini daha yüksek etik seviyelerine yükselttiği karşılıklı bir insan etkileşimi sürecidir.

Talabani (2013)'ye göre; dönüşümcü lider, astlarını etkilemek için yaratıcılığını ve ilhamını kullanan, astlara işin nasıl yapılacağını açıklayan ve örgüt içinde var olan hataların üstesinden gelmek için personellere güvenerek ve onlara uygun yetkiyi vererek birçok sıradışı araç kullanan liderdir.



Şekil 3. Dönüşümcü liderlik kavramı (Çetin, 2012, s.39)

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Kurumun reformuna odaklanarak teorik fikirleri daha gerçekçi kılan Bass'a göre, dönüşümcü liderlik teorisinin dört temel boyutu vardır: Bu boyutlar aşağıdaki gibidir:

İdealleştirilmiş etki (Karizma).

İdealleştirilmiş etkinin tanımı: Liderin davranışlarında olağanüstü yetenekler, etik ilkelere bağlılık, risk alma, cesaret, yüksek hırs ve ciddiyet gösterme, personellerin samimiyeti, özveri, fedakarlıkları ve onlarda ortak amaç duygusunu yaratma yeteneğidir (Cemaloğlu, 2013; Bass, 2006).

Başka bir ifade ile liderin, değişimin kabul edilmesinin temelini oluşturan personellerinin güvenini, saygısını ve takdirini kazanma kabiliyetidir. Bu güven olmadan değişime yönelik herhangi bir girişim personelin direnişiyle karşılanacaktır, Liderin iddialı olması, sürekli riskle yüzleşmesi, kendine güveninin yüksek olması, net bir vizyona sahip ve hırslı olması, personellerinin emirlerini yerine getirmeye hazır olmasını sağlamaktadır (Rasheed, 2003).

Dönüşümcü liderin ahlaki davranışı, onu kurum içindeki personellerine örnek yapar, onların kişisel ihtiyaçlarına özen göstererek, güvenlerini kazanmaya çalışmaktadır. Dönüşümcü lider, personellerin örgütün hedeflerinin belirlenmesi, yetki verme ve karar alma gibi tüm örgütsel konulara katılmalarını sağlamaktadır. Dönüşümcü liderin davranışı, otoriter olmaktan çok uzaktır ve her zaman doğru davranışı yapmak ve davranışının etik standartlarına uygun olarak yaşamak, kişisel çıkarları ve menfaatleri için gücünü kullanmaktan kaçınmakla birlikte her zaman kurumun yararı için çalışmaktadır (Özalp & Öcal, 2000).

Dönüşümcü liderin ideali ve etik ilkelere bağlılığı, personellerin örgütün ulaşmak istediği vizyonuna dair net bir farkındalık oluşturabilmelerini, onların çalıştıkları kuruma ait olmaktan gurur duyduklarını, böylece dönüşümcü liderin onlar tarafından saygı, sevgi ve güven kazanmasını sağlamaktadır (Karip, 1998).

Dönüşümcü lider, inançları, değerleri ve davranışında açıktır, bu, astlarına olan güvenini artırır, kişisel çıkarlarına öncelik vermemek, başkalarının duygularına ve fikirlerine saygı duymak ve kurumun geleceği hakkındaki düşüncelerini ikna etme kabiliyeti, tüm personeli üzerinde olumlu bir izlenim bırakmaktadır (Turan, 2014).

İlham verici motivasyon.

Liderin yüksek beklentilerini ve hırslarını başkalarına aktarabilme, personellerin çabalarını artırma, önemli ve karmaşık hedefleri basit bir şekilde açıklayabilme, personeller ile güçlü insan ilişkileri kurabilme, çalışmalarını takdir etme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir (Amiri, 2002; Rasheed, 2003).

Dönüşümcü lider, kurumdaki personellerin yüksek performansı elde edilebilmek için en fazla heyecan verici ve motive edici liderlik modellerinden biri olarak kabul edilmektedir. Dönüşümcü lider, personellere yeteneklerini ve zihnini meydan okuyan görevler vererek, onlara kurumun hedeflerini ve vizyonunu kolaylaştırarak, ekip ruhunu ve işbirliği sağlayarak ayrıca onların hevesli ve iyimserlik olmalarını kılarak, eğitim ve öğretim yoluyla seviyelerini ve becerilerini yükselterek motive etmektedir (Dwani, 2013).

Entelektüel teşvik.

Bass (2006)'a göre; entelektüel teşvik, dönüşümcü liderin, astların entelektüel farkındalığını artırma; dolayısıyla kurumdaki sorunları daha iyi anlamalarını, yaratıcı fikirlere sahip olmalarını sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Dönüşümcü lider, astlarla empati kurarak ve onların önerilerini takdir ederek yenilikçi fikirler üretebilmeleri, sıradan olmayan problem çözme yöntemleri bulmalarına teşvik eder, işleri daha iyi yapmak için tüm yaratıcı düşünceleri desteklemektedir.

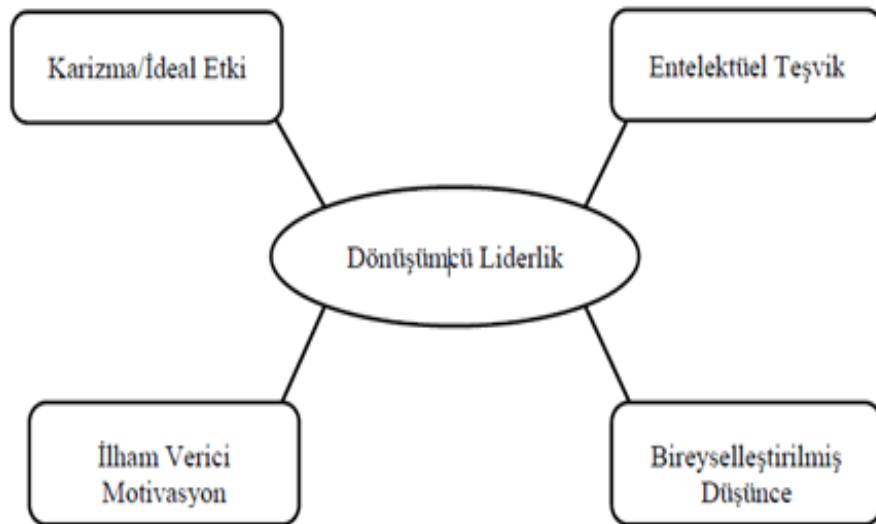
Avolio (1991)'a göre; özellikle liderin tecrübesi ve sorunla ilgili bilgisinin sınırlı olması ve astların çoğunun yüksek seviyede eğitilmiş olduğu durumlarda, entelektüel teşvik gereklilik olduğunu belirtmiştir. Araştırmalara göre, astların kurumun yaşadığı sorunları çözme konusundaki katılımlarının, görüşleri, önerilerine lider tarafından özen verildiğinde iş memnuniyetini hissettiğini, kuruma olan bağlılıklarını derinleştirdiğini ve yaratıcılığı teşvik ettiğini göstermiştir.

Bireysel ilgi.

Bass'a göre; bireysel ilgiyi, liderin astlara olan ilgisi, onlarla etkileşime girmesi, ihtiyaçları ve yeteneklerine dayalı onlara görevler vermesi ve daha fazla ilerleme, başarı ve gelişme için eğitim ve rehberliği üzerinde çalışarak tanımlamaktadır. Lider, astların gözlem konusu olduklarını hissetmeden ihtiyaçlarını ve isteklerini gözlemlemeli, analiz etmeli, tahmin etmeli ve bunun üzerine kendi özelliklerine ve kişisel yeteneklerine göre yetki vermelidir (Bass, 2006; Rasheed, 2003).

Bireysel ilgi, liderin, astlarının durumları ve kendi ihtiyaçlarını bildirmeden göz önünde bulundurma kabiliyetidir. Öyleyse, astların işe odaklanmaları ve yeteneklerini geliştirmelerine engelleyen, yerine getirilmeyen kişisel ihtiyaçları olmayacaktır. Dönüşümcü lider her bir personele bireysel olarak ilgi gösterir ve bunlar aralarındaki kişisel farklılıkları tanımaktadır. Dolayısıyla, Her bireye kendi ihtiyaçlarına göre özel muamele uygular ve böylece onların gelişmeleri ve kuruluşun başarısına yol açmaktadır (Karip, 1998; Suud, 2012).

Lider, astlar için bir mentor olarak çalışmakta, onları geliştirmek ve dinlemek için yeni fırsatlar yaratmakta, astlarına istediklerini ve beklentilerini ifade etmeleri için güvenli bir örgütsel ortamı sağlamakta, görevleri astların liderlik yeteneklerini geliştirmek için bir araç olarak görevlendirmektedir. Ancak astlara yetki verme konusunda onların rehberlik veya değerlendirmeye ihtiyacını ne kadar olduğunu belirlemek için basit bir denetim yapılmalıdır (Brestrich, 2000).



Şekil 4. Dönüşümcü liderliğin boyutları (Simpson, 2012).

Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Dönüşümcü liderin değişimi yönetmesi ve organizasyonu başarıya doğru en iyi şekilde yönlendirmesi için, aşağıdakilerde dahil olmak üzere bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir:

Dönüşümcü lider, kendisini içinde çalıştığı kurumada değişim sürecinin lideri olarak görmekte, statükoyu korumayı veya kurumun işlerini basitleştirme görevini sürdürmeyi önemseyen bir yönetici değildir, çünkü kurumu sürekli olarak daha ileriye götürmesi ve böylece örgütün bu çağın hızlı değişikliklerine uyum sağlayabilmesi için liderlik etmektedir. Bunu başarabilmek için değişimin öneminin ve olumlu sonuçlarının astlarının ikna etmesine çalışmalı ve ardından ortaya çıkan direniş biçimleriyle başa çıkması için yaratıcı çözümler bulmalı, çünkü dönüşümcü liderin algılarındaki değişim bir erişim noktası değil sürekli bir süreç olduğu kabul edilmektedir (Balcı, 2009).

Dönüşümcü lider, insanın değerine ve önemine inanmakta, kişiliğinin gücüne rağmen otoriter olduğundan uzaktır, astlarının duygularını takdir etmekte, fikirlerini saygı duymakta, kurumdaki herhangi bir olumlu değişimin, örgüt üyelerinin tümünün katılımı olmadan gerçekleşmeyeceğini ve bu nedenle de onlara yetki vermesine, kendilerini geliştirmelerine, onların kurumun hedeflerine yönelik yaratıcı ve gayretli çabalarını desteklemelerine olanak tanımaktadır (Ghamdi, 2001).

Dönüşümcü lider, yaşam boyu öğrenme için güçlü bir arzuya sahiptir; bu nedenle, kendisini geliştirmek, kurumun insan kadrosunu ve tüm idari ve örgütsel süreçlerin sürekli gelişimini sağlamak konusunda isteklidir. Dönüşümcü lider, astların inançlarının değiştirmenin en iyi yolunun düşünce modelini değiştirmek olduğuna inanmaktadır, bu nedenle sürekli öğrenmeyi astların düşünce ve davranışlarını kurumun vizyonu ile tutarlı kılmak için bir yöntem olarak kullanmaktadır. Ayrıca astları tarafından yapılan istenmeyen hataları görmezden gelir, çünkü dönüşümcü lidere göre, yapılan hata başarılı olmak için harika bir fırsattır (Tawil, 2006).

Dönüşümcü lider, karmaşık ve belirsiz durumlarla etkin bir şekilde başa çıkabilmektedir. Çünkü dönüşümcü lider her zaman mevcut durumu geliştirmek ve kurumun seviyesini yükseltmek için yeni yollar ve yöntemler aramakla meşguldür; bu nedenle, risk almak, yeni deneylere girmek, cesur kararlar almaktan hoşlanmaktadır. Hatta bu kararlar astların tarafından ilk başta çok fazla kabul görmese bile aldığı kararlardan geri çekilmezdir (Tengilimoğlu, 2005).

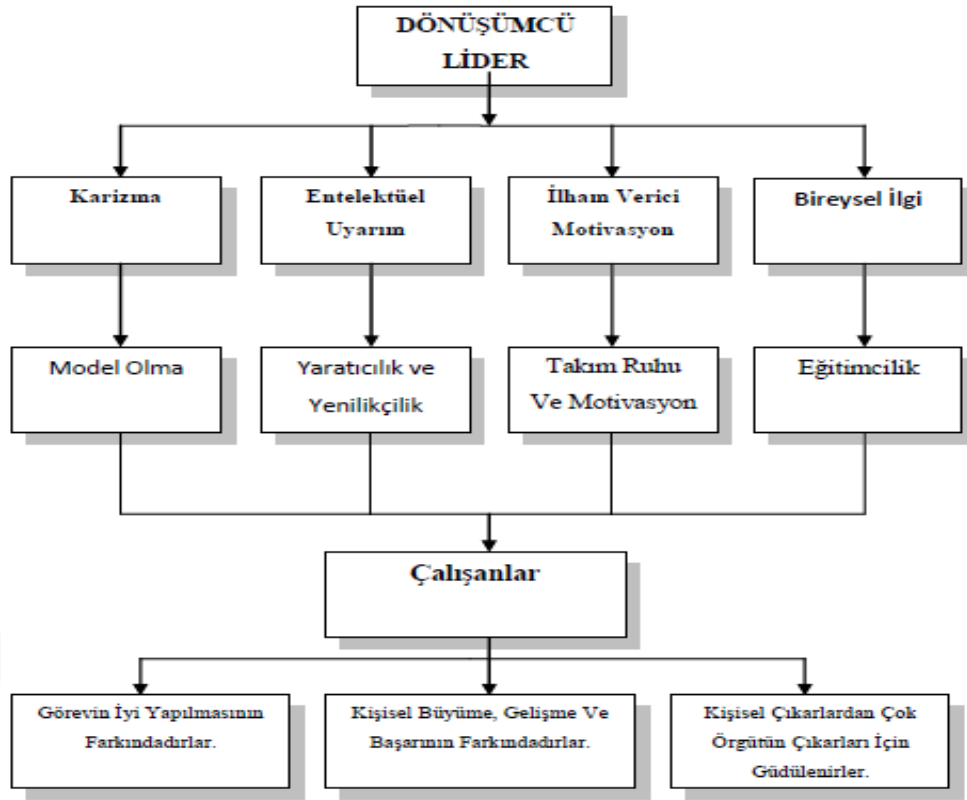
Dönüşümcü lider, kurumun gelecekte ulaşması gereken başarı düzeyi ve erişim mekanizmaları konusunda net bir vizyona sahiptir. Ayrıca dönüşümcü lider, astların özellikleri ve sosyal zeminlerinin hakkındaki bilgisine dayanarak, astlarla iyi ilişkiler kurma konusunda yüksek bir kabiliyete sahiptir (Eraslan, 2004).

Dönüşümcü lider, son derece güvenilir ve benimsemiş olduğu ahlaki ilkelere bağlı, bu onun adil ve dürüst davranışına, muhalif düşünceleri ve eleştiriyi kabul etmesine ve dürüstlüğüne yansımaktadır. Diğer taraftan dönüşümcü lider, enerjik ve iyimserlik ruhuna yansıyan, gizemli ve karmaşık koşullara teslim olmamaya çalışan ve her zaman hedeflerinin peşinden koşan, astlarına güven ve ilham veren biridir (Dwani, 2013).

Dönüşümcü lider, pratik ve gerçekçi planlar geliştirme yeteneğine sahip, söylem ve güzel konuşmalara dayanmaz, planları gerçekliğe uygulanabilir, davranışları sözleriyle uyuşmakta ve bu da onun astlarında daha güvenilir olmasını sağlamaktadır (Mustafa, 2002).

Dönüşümcü lider, personellein karar alma sürecine katılmalarını ve kurumun hedeflerini oluşturmalarını sağlamakta, çünkü dönüşümcü lider, bireyin deneyimi ne olursa olsun, bir bireyin çabalarıyla büyük amaçlara ulaşamayacağına farkındadır, bu sebeple ekip çalışmasına, işbirliğine ve takım ruhuna inanmakta ve bu da personellere sadakat ve ait oldukları kurumun hedeflerine bağlılık yaratmaktadır (Omari, 2004).

Zirveye çıkmak, can sıkıntısı ve güçsüzlüğe yol açabilecek yorucu bir süreçtir. Kurumun viyonuna yönelik personellerin yolculuğunu tamamlarken, hayal kırıklığına uğrayabilir ve hedefleinden vazgeçebilmektedir. Bu durumlarda, dönüşümcü liderinin rolü, personelleinin moralini yükseltmek ve onları başarı yoluna devam etmeleri için çabalarını maddi ve manevi ödüller yoluyla teşvik etmektir. Dönüşümcü lider, kendine ve yeteneklerine büyük bir güven duyuyor, bu nedenle başkalarının yeteneklerine güvenir ve her zaman takdir etmekte, aynı zamanda ona demokratik bir lider olmasını sağlamakta, astlarına, kendilerine verilen görevleri yerine getirme yeteneklerine olan güvenleriyle kendi pozitif benlik kavramlarını geliştirmelerinde yardımcı olmaktadır (Zeren, 2007).



Şekil 5. Dönüşümcü liderin özellikleri (George & Jones, 1996).

Dönüşümcü Liderin İşlevleri

Dönüşümsel liderin temel işlevi veya varlığının gerekçesi değişmemiştir. Bu görevi iyi bir şekilde yerine getirmesi için şunları yapmaktadır:

Değişimin kabul edilme.

Statükoyu değiştirme konusundaki güçlü arzusuyla ve başkalarını değişime ihtiyaç duyulmaya ikna etme kabiliyetiyle ve astlarının zihinlerini ve hedeflerini yenilemek ve ihtiyaçlarını geliştirmek için ilham verme yeteneğiyle kanıtlamaktadır. Dolayısıyla, astlar değişime duyulan ihtiyaçtan ve yeni gelişmelere uyum sağlamadaki öneminden daha fazla ikna olurlar, böylece değişimin sürecini desteklemekte, ayrıca daha az dirençli hale gelmekte, bu da beklenenden daha yüksek üretkenlik ve verimlilik elde etmeye yol açabilmektedir (Mourad, 2005).

Vizyonun oluşturulma.

Dönüşümcü lider, kurumun gelecekte sahip olması gereken ideal imajı temsil eden net bir vizyona sahip olmalı ve liderin görevi, örgütün tüm personellerine bu vizyonu benimsemeye her araçla teşvik etmektir. Bu net vizyonun varlığı, altları daha coşkulu, lideri sevmeyi ve kurumun hedeflerine ulaşma arzusu haline getirmekte, ancak açık bir vizyonun

yeterli olmadığı ve pratik bir plan olması gerektiği söylenmelidir. Bu plan, personellere bu vizyona nasıl ulaşacağını açıklamalı ve onun için de araçlarını, kaynaklarını ve gereken yeterliliklerini içermelidir. Çünkü astlar, liderin vizyonu pratikte görmezlerse ona coşkularını kaybedebilmektedir (Kotter, 1999).

Kurumun hedeflerine uygun değişim modeli seçilme.

Bu aşamada, astlar yeni bilgi, beceri ve çalışma yöntemlerini öğrenerek, yeni düşünce biçimlerine ve yeni vizyonla tutarlı olan görevlere yol açmakta, ayrıca personeller, görevlerini yerine getirmeleri için yaratıcı yöntemleri kullanmaya başlamaktadır. Bu gelişmelerle birlikte örgüt olumlu yönde değişmekte, bireylerin etkinliği artmakta, lider bu değişimin istikrarlı ve örgütün bir parçası olması için maddi ve manevi ödülleri kullanmalıdır. Astların geleneksel çalışma yöntemleriyle öğrendikleri yeni fikirleri ve davranışları bütünleştirmelerine yardımcı olarak değişim desteklenmekte; böylece modern yöntemler kolay ve tatmin edici olmaktadır (Hawari,1996).

Kritik ve geçiş döneminin yönetimi.

Dönüşümcü liderin en önemli görevlerinden biri olarak kabul edilir, çünkü liderin eskiden kurtulmasını ve bu eskinin büyüklüğüne saygı gösterilmesini ve daha sonra değişiklik nedeniyle ortaya çıkan her sorunu etkin bir şekilde ele almasını gerektirmektedir. Bu aşama, bireyin mevcut geleneklerini, adetlerini, değerlerini, alışkanlıklarını, ve davranışlarını ortadan kaldırılmasını içerir, yeni bir şeye ihtiyaç duyulduğunu hissetmesini yaratmakta, yeni fikirler öğrenmeden önce, mevcut fikirler, tutumlar ve uygulamalar ortadan kaybolmalıdır. Mevcut davranışların sona ermesi, düşük performans ve verimlilik, bir problemin var olmasını kabul edildiğini ve başka bir kişinin yeni fikirler keşfettiğinin farkına varılması gibi dış çevresel baskılar ile gerçekleştirmektedir (Khairi, 2013).

Yeni strateji oluşturulma.

Dönüşümcü liderin çizdiği vizyona ulaşmak için yeni bir strateji geliştirmesi gerekmekte, bu strateji başarabilmesi için de beklenen tehditleri ve fırsatları, güçlü ve zayıf yönleri, rakiplerle nasıl yüzleşileceğini ve üstesinden gelineceğini içermelidir. Ayrıca dönüşümcü liderin, astlarını yeni vizyonu benimsemeleri ve ona uymaları için örgüt içindeki değişime inanan personeller ile bir anlaşma yapmalı ve onlara değişime öncülük etme yetkisi vermelidir (Kotter, 1999).

Rekabetçilik yönetimi.

Dönüşümcü lider, kurumun içindeki bilgi, süreç, faaliyet ve görevleri her personelin elinden gelenin en iyisini yapmasına izin verecek şekilde organize etmeli, böylece astlar arasında pozitif rekabet avantajını artmasına yol açmaktadır. Sağlıklı rekabet, personellerin üretken ve etkili olmalarını sağlarken aynı zamanda kendi aralarında işbirliğini de teşvik etmektedir. Astlar arasındaki bu pozitif iletişim sürdürebilmek için dönüşümcü lider, birlikte çalışmalarını ve meslektaşları ile iyi bir ilişki kurabilmelerini motive etmelidir. Bazı araştırmalara göre, olumlu rekabetin personelleri motive edebileceğini, terfi ve ödüller almak için personellerin fiziksel ve psikolojik faaliyetlerini artırarak daha yüksek performans ve üretkenlik göstermektedir (Stip, 2001).

Karmaşıklık yönetimi.

Bu yönetim, kurumların veya şirketlerin çevrelerine ve belirsizliklere nasıl uyum sağlayabileceklerini anlamayı içermektedir. Dönüşümsel liderin, belirsizlik ve zorluk derecesine bakılmaksızın karmaşık olaylara ve değişikliklere uyum sağlama, güç ve dengesiz koşullarda doğru kararlar alabilmek için tekrarlanan sürprizlerle başa çıkma yeteneğidir. Bu, personel arasında işbirliğini ve entegrasyonu geliştirerek, onları çoklu görevlerin uygulanmasına iyi hazırlayarak, iş akışını engelleyen bürokrasiyi kaldırarak, gelecekteki ve öngörülemeyen performans gereksinimlerini karşılamaları için eğitim sağlayarak, işyerinde yenilik yapmak için işbirliği yapan herkese hemen ve kamuya açık bir ödül güçlendirerek yapılmaktadır (Issa, 2008).

Yaşam boyu öğrenme yönetimi.

Dönüşümcü lider, kurumun ilerleyişinde ve hızla değişen bir dünyada yaşayabilirliğinde yaşam boyu öğrenmenin önemine inanmaktadır. Dönüşümcü lider, sürekli olarak astları eğitmeye, yetkinliklerini ve becerilerini geliştirmeye, performans seviyelerini yükseltmeye çalışmakta ve bu da onları değişimi kabul etmede daha esnek hale gelmesini ve kurumun hedeflerine ulaşmada daha hevesli olmasını sağlamaktadır (Stip, 2001).

Dönüşümcü Eğitim Liderlik Teorisindeki Güçlü ve Zayıf Yönler

Güçlü yönler.

Dönüşümcü lider, liderliği lider ve astları arasında meydana gelen bir süreç olarak görür, bu süreç liderin ve astların ihtiyaçlarını birleştirdiği için liderlik sadece liderin sorumluluğu değildir, sonuçta astlar bu süreçte önemli bir pozisyon almakta ve yeteneklerine

göre yetki verilmektedir. Bu nedenle dönüşümcü liderlik otoriter değil, demokratik bir liderliktir (Gardiner, 2006).

Dönüşümcü liderlik "ahlaki bir yükseliş" olarak kabul edilebilmekte, çünkü liderin örnek olması aracılığıyla bireyleri daha yüksek ahlaki seviyelere yükseltilmektedir. Lider, iyi bir örnek olmadan örgüt içinde takım ruhunu yaratamaz. Diğer taraftan, hedeflerini kamu yararına hizmet ederek ve kişisel çıkarlara değil, grubun ve toplumun çıkarlarına öncelik tanıyarak, bireyleri daha yüksek ahlaki seviyelere yükseltmeye teşvik etmekte, dönüşümcü liderlik, lider ve astlar arasındaki ilişkiyi düzenleyen ahlaki bir boyut içerdiklerinden diğer liderlik stillerinden ayrılmaktadır (Karip, 1998).

Okul dönüşümcü liderliğinin en önemli güçlü yönleri

Okul dönüşümcü lideri, öğretmenler için net bir vizyon oluşturmakla ilgilenmektedir. Ayrıca okulun hedeflerini belirlemek ve onlara ulaşmak için çaba göstermeye katılımlarını vurgulamaktadır (Dubrin, 2001).

Okul dönüşümcü lideri, okuldaki ilham verici fikirleri teşvik ederek, yeni yollarla sorunları çözerek ve yaratıcı iş performansı modellerini ödüllendirerek, öğretmenlere entelektüel teşvik sağlamakla ilgilenmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin değişim kültürünü benimsemelerine ve direncini azaltmalarına yardımcı olarak, hızlı gelişen yeniliklere uyum sağlamaktadır. Ayrıca okul içindeki tüm öğretmenlerin karar alma sürecine katılmalarını sağlayarak, uygun bir örgütsel ortamı yaratmaktadır. Dönüşümcü lider, okul içindeki tüm eğitim sürecinin üyeleri takım olarak işbirliğine dayalı çalışmayı vurgulayarak, meydana gelen sorunları toplu olarak çözmeyi, öğretmenler arasında deneyim, becerileri ve fikirleri paylaşmayı vurgulamaktadır (Çelik & Eryılmaz, 2006).

Dönüşümcü lider, okulda eğitim sürecindeki en önemli unsur olarak öğrenciye sağlanan eğitim hizmetlerinin kalitesini geliştirmek için eğitim kurslarını açarak, okul içinde ve dışında deneyim alışverişinde bulunarak ve en modern değerlendirme araçlarını kullanarak, öğretmenlerin becerilerini sürekli olarak geliştirmektedir (Zeren, 2007).

Dönüşümcü lider, bilgiyi hızlı ve çekici bir şekilde sunmak için en son teknolojik araçları kullanarak okul içinde bilginin yayılmasını kolaylaştırmaktadır.

Zayıf yönler.

Dönüşümcü liderliğin olumlu yönlerine rağmen, bu liderlik modelinde bazı olumsuz yönleri de vardır. Bunlardan bazıları:

Bazı astlar, liderin nezaketinden ve yumuşaklığından yararlanarak görevlerini sonuna kadar yerine getirmemektedir. Bu liderlik modeli, kurumların gerçekliğinin pratik analizinden ziyade vizyon ve hayallere dayanmaktadır (Suud, 2012).

Dönüşümcü liderin karizmatik doğası, kötü amaçlar için kullanıldığında tehlikeli olabilmekte, ayrıca tarih, kötü hedeflere ulaşmak için etkisini kullanan yüksek karizmalı liderlerin örnekleriyle doludur (Northouse, 2013).

Bu liderlik modeli, liderliği, eğitim ile öğrenilebilecek beceriler değil, liderle oluşturulan doğuştan kişilik özellikleri olarak görmektedir. Bu, bireylerin yüzde 98'inin uygun bir eğitim alırlarsa lider olabileceğini doğrulayan çalışmalarla farklıdır. Öne sürülen son eleştiri, dönüşümcü liderliğin demokratik olmadığıdır. Çünkü dönüşümcü liderler genellikle değişimin başlatılması, vizyon oluşturulması ve yeni yönlerin savunulmasında doğrudan bir rol oynamaktadır. Bu, liderin astlardan bağımsız olarak hareket ettiği izlenimini vermektedir (Hinking & Tracey, 1999).

Okulda Dönüşümcü Liderliği Stratejileri

Dönüşümcü liderin okulda kullandığı çeşitli stratejiler şunlardır:

Dönüşümcü lider, her gün okuldaki tüm sınıfları ziyaret etmeli ve öğretmenleri sınıfta deneyimlerini ve fikirlerini paylaşmaları için birbirlerini ziyaret etmeye teşvik etmelidir. Öğretmenlerin her yılın başında okulun vizyonu, hedefleri ve değerlerini oluşturmaya katılmalarını sağlamalıdır (Çelik, 2012).

Öğretmenlerin eğitim sorunlarının farklı yorumlarını arayarak, nedenlerini analiz ederek, yaratıcı çözümler bularak ve önceden hazır çözümlerden kaçınarak daha fazla çalışmasına yardımcı olmalıdır (Karip, 1998).

Lider, görevi okulu geliştirmek, yönetime ve karar alma sürecine katılmak ve onun içinde her bireye kendi yeteneklerine göre sorumluluk vermek olan bir araştırma ekibi oluşturmalıdır (Çiçek, 2010).

Dönüşümcü lider, okul içindeki yeni şeyleri tanımlamalı, ekibin performansını değerlendirmeli ve okulu geliştirmeye katılan öğrencileri ödüllendirmelidir (Annamalai, Abdullah, & Alazidiyeen, 2010).

Dönüşümcü lider, öğretmenlere saygı duymalı, ihtiyaçlarını belirlemeli, onları karşılamalı, farklılıklarını ve fikirlerini kabul etmeli ve olumlu dinleme kullanmalıdır (Ergen, 2009).

Dönüşümcü lider, öğretmenlere yaratıcı fikirleri ve denemeleri, onlarla eğitim alanındaki en yeni araştırmaları, sonuçları ve bunları nasıl uygulayacaklarını tartışması için fırsat sağlamalıdır (Töremen & Yasan, 2010).

Dönüşümcü lider, öğretmenleri sadece sınıflarından değil okuldaki tüm öğrencilerden sorumlu kılmalıdır (Brown, 1993).

Dönüşümcü Liderliğin Eğitim Sürecindeki Etkisi

1996 yılında Rosenthal and Jacobson tarafından yapılan bir araştırmaya dayanarak, dönüşümcü liderinin davranışlarının eğitim kurumlarında astların davranışlarındaki etkisini incelemeye çalışmakta, dönüşümcü liderin astları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucuna varmıştır:

Girdiler: Lider, öğretmenlere karşı yüksek beklentileri olduğunda, yeterli zaman, eğitim, farklı kaynaklar ve çeşitli teşviş biçimlerini sağlamaya çalışmakta ve bunların tümü, becerilerini geliştirmelerine ve kendilerine verilen görevi yüksek verimlilikle yerine getirmelerine yardımcı olacaktır (Suud, 2012).

Çıktılar: Öğretmenleri olumlu yönde etkileyen dönüşümcü lider, yaratıcı yöntemleri kullanmalarını ve denemelerini sürekli olarak teşvik etmekte ve problem çözmede destek sağlamaktadır. Öğretmenler yeni eğitim metotlarını denerken çok başarılı olmasalar bile, öğretmenler tarafından elde edilen sonuçları memnuniyetle kabul etmekte, çünkü dönüşümcü lider algısında bu hatalar başarının anahtarıdır (Özden, 1999).

Geribildirim: Dönüşümcü lider, öğretmenlerin doğru yaptıklarına odaklanan anında geri bildirim sağlayarak öğretmenlerin yüksek performansını teşvik eder ve onu tekrar etmeleri için maddi ve menavi ödüller yoluyla güçlendirir ve bu da onların işleri verimli bir şekilde yerine getirmelerine, morallerini yükseltmelerine ve kendilerini daha başarılı hale getirmelerine yardımcı olmaktadır (Keser, 2006).

Örgütsel iklim: Dönüşümcü lider, öğretmenlerin fikirlerini ve performanslarını takdir ederek, psikolojik ve maddi ihtiyaçlarını karşılayarak, yeteneklerini geliştirmeye çalışarak, onlara yetki vererek, öğretmenler ve lider arasındaki güveni yükseltir ve okul atmosferini sıcak, işbirlikçi ve arkadaş canlısı haline getirir, öğretmenlerin okula ait olma duygusu, okuldaki başarı ve ilerlemeyi arttırmaktadır (Helvacı, 2005).

Dönüşümcü Liderin Modern Okulu Oluşturma Adımları

Dönüşümcü liderin geleneksel okulu hızlı gelişmelere ayak uydurabilecek modern bir okula dönüştürmek için atması gereken adımlar vardır.

Okuldaki tüm öğretmenlerde değişime duyulan ihtiyacı yaratmak, onlara okulun karşılaştığı zorluklara karşı koymadaki değişimin önemini bildirmek, öğretmenlerin uygun çaba göstermeye teşvik etmek için değişim felsefesini benimsemeleri durumunda elde edilebilecekleri fırsatlar hakkında farkındalık sağlamaktır (Frost, 2004).

Okul içinde, işbirliğine ve saygıya dayalı tecrübe ve bilgi alışverişine olanak sağlayan, olumsuz rekabetten uzak, bir ekip olarak çalışan, örgütsel bir iklim yaratmaktır. Öğretmenlere okulun gelecek vizyonunu netleştirmek ve geleneksel okulu gelecekte daha iyi bir okula dönüştürülmesinde bu vizyonun önemine dair farkındalık yaratmak; bu da öğretmenlerin okulun hedeflerine yönelik gayretli çaba göstermelerine yol açmaktadır (Özalp & Öcal, 2000).

Okulda statükoyu sürdürme arzusu, mevcut durumdaki eksiklikleri algılamamak, öğretmenlerin maddi ya da manevi kazanılmış hakların kaybedilmesi korkusu, belirli bir başarı düzeyinde performans sergileme alışkanlığı, değişim sürecine zorlandıkları düşünceleri, öğretmenlerin değişimin önemine dair farkındalık eksikliği konusundaki algıları gibi değişim sürecinin ilerlemesini durdurabilecek engellerin üstesinden gelmektir (Kurt, 2009).

Kısa vadeli başarılar elde etmek, çünkü değişimin önemi üzerine pratik kanıtlara dayanan hızlı bir şekilde ulaşılan bir hedef yoksa değişimin ileriye itici gücü kaybedilebilmekte, başaka bir ifade ile değişim sürecinde kısa vadeli bir başarı olmadığında öğretmenler değişim ihtiyacına olan inancını kaybedebilir ve değişime direnç göstermektedir (Kotter, 1999).

Dönüşümcü lider, okul içinde kendine ve öğretmenlerine değişime önderlik edebilmeleri için gerekli becerileri sağlamalı, yaratıcı olmaları ve başkalarını taklit etmemeleri için yaşadıkları dönemin özelliklerini ve eğitim alanındaki en son araştırmaları analiz etmelidir, ayrıca istenilen değişimi gerçekleştirmede insan faktörünün önemine farkında olmalıdır. Okuldaki öğretmenlerin yaratıcılığını teşvik etmek ve yapılan hataları başarısızlık olarak değil, başarı için harika bir fırsat olduğunu düşünmek. Diğer taraftan öğretmenler arasında takım ruhunu geliştirmek ve aralarında deneyim, bilgi ve beceri alışverişinde bulunmak için olumlu bir iklim oluşturmak (Qahtani, 2001).

Öğrenen Örgüt

Teknolojinin ve küreselleşmenin hayatımızın her bölümünü etkilediği, sürekli değişimin bu çağın bir özelliği olduğu bir dünyada yaşıyoruz, bu nedenle bilimin dünyadaki problemleri etkin bir şekilde ele almak için sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öte yandan, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, yaşam boyu öğrenme, hızlı

ve büyümekte olan değişimlere ayak uydurabilmenin, örgütlerdeki gelişmeyi ve ilerlemeyi gerçekleştirilmesinin en iyi yolu olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca örgütler ve bireyler, kaotik çevresel değişkenlere daha hızlı adapte olmalı, böylece başarısızlığa mahkum edilmemelidir. Son dönemlerde en modern idari alanlardan biri olarak kabul edilen öğrenen örgüt kavramı, Peter Senge'in 1990'daki yazıları, öğrenen örgütler kavramının bütüncül anlamda ortaya çıkmasının gerçek başlangıç olup, bu kavram, günümüz dünyasında, değişim, yenilenme ve rekabet ortamındaki başarının temeli olarak organizasyon içindeki dengenin gerçekleştirilmesi ile karakterize edilen çok önemli bir hale gelmiştir (Yang, 2004).

Öğrenen örgüt, belirli bir hedeflere ulaşmak için karşılıklı ve tamamlayıcı ilişkilerde çalışan örgütsel birleşik birimlerinden oluşan sosyal bir sistemdir. Başka bir ifade ile öğrenen örgüt çevresine açık, ondan alan ve ona veren, yani çevresiyle karşılıklı etki süreci içinde olduğu anlamına gelen bir sistemi temsil etmektedir. Öğrenen örgüt, örgütün tüm üyeleri için sürekli öğrenme fırsatları sağlamayı ve bu öğrenmeyi, bir enerji ve kapasite kaynağı olarak araştırma, diyalog, katılım, yaratıcılığı ve çevre ile etkileşimi teşvik ederek, örgütün amaçlarına ulaşmak için kullanmaya çalışmaktadır (Kıdır, 2009).

Bugün, çok rekabetçi bir dünyada ayakta kalabilmek ve devam edebilmek için örgütler, önce sürekli olarak öğrenmeli, daha sonra çevrelerindeki gelişmeleri incelemeli ve analiz etmelidir. Diğer taraftan değişen koşullara uyum sağlamak için yaratıcı bir şekilde öğrendiklerini kullanmalı, örgütler, sürekli ilerleme elde etmek ister ise kendilerini sürekli değiştirmek zorunda kalmaktadır. Çünkü statükoyu korumak, örgütün ortadan kalkmasına neden olur ve bunun tam tersi değişim, örgütün başarısına ve hayatta kalmasına yol açmaktadır (Hammoud, 2010).

Her ne kadar öğrenen örgütün teorisi hakkında yazan kuramcılar başlangıçta iş dünyasını ve şirketleri hedeflemiş ve eğitim dünyasını önemsememiş olsa da, öğrenen örgütün fikirleri eğitim kurumlarına uygulanabilmekte, ayrıca birçok eğitimci, bu fikirlerin sadece şirketler ve örgütler dünyasına özgü olmadığını, değişimin yüzyıl olarak adlandırılan yirmi birinci yüzyılda ihtiyaç duyduğumuz insan öğrenme ve düşünme yollarına özgü olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan öğrenen örgütün fikirlerinin ekonomik olmaktan ziyade eğitimsel olduğu söylenebilmektedir (Attari & Issan, 2007).

Bu çağ, tüm örgütlere, özellikle de eğitim kurumlarına, uygulamalarını değiştirmek, tüm faaliyetlerini yeniden düşünmek, performanslarını geliştirmek ve özellikle de öğrenen örgütlere dönüşüm olmak üzere yeni kavramları benimsemelerini empoze etmiştir (Sultan & Kıdır, 2010).

Öğrenen Örgütün Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Öğrenen örgütün kavramı, geçen yüzyılın yetmişli yıllarında, Argyris ve Schon'un örgütsel öğrenmeye ilişkin yazıları ile başlamıştır. Ayrıca Revans tarafından yürütülen araştırmaların, öğrenen örgüt alanındaki ilk çalışmalar arasında olduğunu, dolayısıyla örgüt kavramının aniden ortaya çıkmadığını, ancak uzun yıllar boyunca ve çok aşamalı olarak geliştiğini söyleyebiliriz. Ayrıca Taylor, organizasyonu daha verimli hale getirmek için bilimsel yönetim ilkelerini astlara uygulamaya çalışmaktadır (Hawagzh, 2011).

Fayol'un yöneticilere idari işlerdeki başarılarını sağlamaya yönelik bir dizi yönetim ilkesi öğretme girişimlerinin yanı sıra, Max Weber, büyük örgütlerin nasıl yönetileceğine odaklanmış, astların üretkenliğini, kurumların verimliliğini arttırmak ve planlanan hedeflere ulaşmak için yerine getirilmesi gereken bir takım şartlar belirlemiştir (Salem, 2005).

Öğrenen örgütün asıl ortaya çıkışının 1990 yılında Peter Senge'in, geleneksel örgütün öğrenen örgüte dönüştürülmesini gerektiren modern dünyadaki hızlı, kaotik ve çalkantılı gelişmelere adapte etmenin önemini vurguladığı Beşinci Disiplin adlı kitabını yayınladığı zaman olduğu söylenebilmektedir (Sharifi, 2012).

Öğrenen örgütün ortaya çıkışının, Amerikalıların kendilerini, yaratıcı düşüncüyü sınırlayan, bürokratik kültür ve rutin çalışma kuralları nedeniyle, kurumlarında dış çevrenin zorluklarını karşılayamadıklarını ve bu soruna en iyi çözümün esnek, uyarlanabilir ve kendisini yenilemek için pratik tecrübeyi kullanan öğrenen örgütün olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Senge tarafından geliştirilen model, öğrenen örgütün alanındaki diğer yönetim bilim adamlarının sunduğu modellerin en iyisi sayılabildiğini vurgulamıştır (Sultan & Kıdır, 2010).

Öğrenen örgüt kavramı.

Sürekli bilgi edinebilen ve daha iyi rekabet edebilmesine yardımcı olacak becerileri geliştirmeyi amaçlayan ve mevcut gelişmelere daha hızlı ayak uydurabilmesini sağlayan, ortamından alınan bilgiye dayanarak gelecek vizyonunu her zaman yenilemeyi hedefleyen örgüt olarak tanımlanabilir. Öğrenen örgüt, kendisini işbirliğine dayanan bir sosyal aktivite olarak kabul eder, bu nedenle astlar arasında bilgi, tecrübe, beceri ve başarı yöntemleri alışverişinde bulunmak için örgütteki insan ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Naswor, 2010).

Senge (1994), sürekli olarak değişimi öngörerek, bunun için hazırlanarak ve gereksinimlerini karşılayarak, elde etmek istediği geleceği şekillendirmek için yeteneklerini ve enerjilerini artırmak ve geliştirmeye yönelik çalışan bir örgüt olarak tanımlamıştır.

Öğrenen örgüt, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve kendisini yeni değişkenlere uyarlamak için temelleri atmayı amaçlayan organizasyondur. Bu kavram iki temel noktayı içerir: Birincisi, örgütün içinde öğrenme sürecinin sürekliliğini sağlamak ve örgütteki astların yeteneklerini geliştirmektir. İkincisi, çevresindeki dış etkenlere dayanarak, örgütün bir bütün olarak sürekli kendini dönüştürmesidir. Başka bir ifade ile günlük faaliyetlerinde olduğu gibi değerlerinin, vizyonlarının ve hedeflerinin temel unsurlarından biri olarak öğrenme sürecine odaklanarak bilinçli ve sistematik olarak yönetilen bir örgüt olduğu anlamına gelmektedir (Moilanen, 2001).

Öğrenen örgüt, kurumun istediği sonuçlara ulaşmak için astların yeteneklerini sürekli geliştirerek, belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkma kapasitesini edinmeyi amaçlayan bir örgüttür. Bunu başarmak için, yüksek performans ve yeni üretim yöntemlerini oluşturmak için astlara motivasyon, hırs ve takım çalışması ruhunu teşvik eder, yeterli düzeyde esneklik ve düşünce özgürlüğü vermektedir (Drejer, 2000).

Öğrenen örgüt, her personelin yeni çalışma ve düşünme biçimlerini denemek, örgütün geçirdiği sorunlarını tanımlamak, onlarını çözmek ve kendilerini sürekli geliştirmekle meşgul olduğu ve böylece planlanan hedeflere ulaşma becerisinin yüksek oluşturulduğu bir örgüttür. Başka bir tanımda, öğrenen örgüt, çalışma kurallarını sürekli değiştirerek ve geliştirerek üyelerini yalnızca çalışanlar olarak değil yaratıcı olarak katılmaya motive etmek için çalıştığı, bireysel ve toplu öğrenmeyi desteklemek için tüm kaynaklarından yararlanan bir örgüttür (El-Bağdadi & El-Abbadi, 2009).

Öğrenen örgüt, eski tecrübelerinin ve deneyimlerinin analizi yoluyla gerçekliği anlama ve geleceği öngörme yeteneğine sahip olan ve bu deneyimlerin başarılı veya başarısız olup olmadığından bakılmaksızın onlardan yararlanan bir örgüttür, diğer taraftan bireysel ve toplu öğrenmenin önündeki engelleri tespit edip bunları ortadan kaldırmaya çalışır, ayrıca amaçlarına ulaşmak ve örgütün üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli öğrenme ve çevresel gelişmelere uyum sağlama sürecini destekleyen bir örgütsel kültürü oluşturmaktadır (Birleson, 1999).

Öğrenen örgütün özellikleri.

Öğrenen örgüt, onu geleneksel organizasyonlardan ayıran çeşitli özelliklere sahiptir. Brandt (2003), öğrenen örgütün çeşitli özelliklerini belirtmiştir.

Öğrenen örgüt, tüm astları bir araya getiren ve çabalarını birleştiren açık, ölçülebilir ve ulaşılabilir hedeflere ve ortak bir vizyona sahiptir (Brandt, 2003).

Öğrenen örgütteki astlar, performansları hakkında bilgi sağlayan titiz bir geri bildirim sistemi aracılığıyla gelişim aşamalarını, kaydettiği ilerleme düzeyini, yaptıkları hataları, öğrendikleri yeni becerileri miktarlarını ve ulaşılacak ortak hedefe yönelik performanslarının uygunluğunu doğru bir şekilde belirleyebilmektedir (Özgen & Türk, 1996).

Bilgi, öğrenen örgütün hayati sinirini ve bel kemiğini temsil eder, çünkü bilgi olmadan, öğrenen örgüt gelişemez. Öğrenen örgüt, iki yaklaşımla bilgi edinir: birincisi, yönetim, verimlilik, organizasyon ve müşterilerle ilgilenmek alanındaki en son bilimsel bulguları araştırırken astlar bilgiye erişebilmektedir. İkincisi, anket, görüşme veya sosyal medya kullanımı yoluyla müşteri işbirliğine dayanmaktadır, ayrıca bilgileri edindikten sonra, örgüt bu bilgileri sınıflandırır, analiz eder, işler, geliştirir ve bundan faydalanmaktadır (Brandt, 2003).

Öğrenen örgütün en önemli özelliklerinden biri, örgüt içinde ve dışında tüm astlara sürekli öğrenme için adil fırsatlar sunmak ve bunun için gerekli tüm olanakları ve kaynakların erişilebilir olmasını sağlamak, bilimsel alanlardaki en son bilimsel gelişmelere ayak uydurmak, sürekli öğrenmek isteyenler için tüm engelleri aşmak, ayrıca bu konuda devlet bakanlıkları ve özel sektör kurumları ile etkin işbirliği yapmak ve bu eğitimi örgütün genel hedeflerine hizmet etmeye yönelik hale getirmektir (Oğuz, 2003).

Örgütün içerisinde tüm astlar arasında işbirliğini ve dayanışmayı teşvik eden samimi kurumsal bir ortam oluşturarak etkili diyalog, fikir ve deneyim alışverişini teşvik etmek ve bilgilerin daha hızlı bir şekilde iletilmesini sınırlandıran tüm bürokratik engellerin kaldırılmasını sağlamaktır. Böylece örgütün tüm üyeleri arasında yaratıcılığın teşvik edilmesine yol açmaktadır (Pınar,1999).

Öğrenen örgütteki personeller, kişisel ve mesleki becerilerini ve deneyimlerini geliştirerek kendilerine değer veren bir şey sağladıklarını hissederken, öğrenen örgütün sunduğu yüksek kaliteli hizmetler yoluyla aktif bir toplumun üyesi olduklarını düşünmektedir. Öğrenen örgütte, sürekli öğrenme ilkesinin uygulamasında, örgütün geliştirilmesinde ve yüksek verimliliğin kazanılmasında geleneksel örgütlerde olduğu gibi sorumluluk sahibi olan sadece bir kişi yoktur, ancak öğrenen örgüt, tüm üyeleri arasında iyi iletişim, karşılıklı etkileşim ve bilgi alışverişi için uygun ortamı yaratır çünkü her birey, kurumun gelişiminden, performansı arttırmaktan ve sürekli öğrenme yoluyla kişisel becerilerini yükseltmekten sorumludur (Kerka, 1995).

Öğrenen örgüt, takım çalışmasının önemine ve onu oluşturma ihtiyacına inanmaktadır; çünkü ortak çalışma bireysel çalışmalardan daha verimlidir. Ayrıca akıllı yöneticiler, iyi ekip çalışmasını teşvik eder ve ekibe doğru gördüklerini temel alarak karar verme yetkisi verir;

çünkü ekip çalışması, kurun içerisinde dostça bir ortam geliştirip astların aralarında güçlü bağlar kurulmasına yardımcı olmaktadır. Başka bir ifade ile takım çalışması, farklı perspektife izin verir ve böylece örgütün çevresindeki değişikliklere daha hızlı ayak uydurmasını sağlar, takımdaki çeşitli yetenekleri ve deneyimleri bir araya getirerek, yeni fikirlerin gelişmesini ve böylece hedeflerine daha hızlı ulaşmalarını sağlayarak sorunların çözümünde yardımcı olmaktadır (Tunçer, 2013).

Öğrenen örgüt, bireylerin deneyimleme, hatalar, risk alma, doğal hakkı ve öğrenme stratejisi olarak görür, astları cesur deneylerde bulunmaya teşvik eder böylece özgüvenlerini ve karar alma yeteneklerini güçlendirmektedir. Bu nedenle öğrenen örgütte hata korkusu yoktur çünkü hata başarı için bir fırsattır. Öğrenen örgütün sloganı "başarısızlığa hoş geldiniz, hatalarınızı faydalı fikirlere dönüştürün ve coşkunuzu asla kaybetmeyin". Öğrenen örgütün yönetimi, astlarını hata yapmak ve bunları faydalı bir şekilde kullanmak için gereken cesareti almaya ve onları pişman olmak yerine bir ilham kaynağına dönüştürmeye teşvik etmektedir. Ayrıca öğrenen örgütün yönetimi, yaratıcılık sürecin, mükemmellik ve benzeri görülmemiş fikirlerin yaratılmasına yol açan bir dizi cesur ve başarısız deney olduğuna inanmaktadır. Hata, gelecekteki tüm sağlam kararlara bizi yönlendiren eldir, ancak en büyük hata, ne olursa olsun, hatadan öğrenmememizdir (Efil, 2013).

Öğrenen örgüt, en nitelikli insan kaynağını çekmeyi hedeflemektedir, çünkü astların seçilmesi süreci kurumun geleceği için kritik ve önemli süreçlerden biridir. Bu sürecin başarısızlığı, kurumun verimliliğini ve çıktılarını olumsuz yönde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Sorumlu personel örgütün başarısına, istikrarına ve olumlu atmosferine katkıda bulunurken, pasif personel olumsuz izlenimleri yayarak yöneticilerine ve meslektaşlarına endişe ve gerginlik yaşatmaktadır. Bu nedenle kurumun büyümesine ve ilerlemesine yardımcı olmak için elinden geleni yapan en yetenekli, dürüst, hevesli, pozitif enerjilerini çalışma ortamına yayan ve becerilerini geliştirmek ve yeni şeyler öğrenmek için her fırsatı değerlendiren olanı seçmeye çalışmaktadır. Çalışan seçim süreci, başvuru sahibinin çalışma tarihini aramak, bir önceki işvereniyle veya CV'deki bir kaynakça olarak sağladığı kişilerle temas kurmak, onları bir sınav yaparak ve en az üç kez görüşerek mesleki becerilerin değerlendirilmesine tabi tutmak, adayları tayin etmeden önce örgütteki personellerin en önemli üyelerine tanıtmak ve aralarında işbirliği ve uyum olasılığı olup olmadığını belirlemek gibi birkaç aşamadan geçmektedir (Naswor, 2010).

Öğrenen örgüt, sürekli değişimi teşvik eden, gelişmeleri yakından takip eden ve statükoyu sürdürmeyen örgütsel bir kültüre sahiptir. Öğrenen örgüt, sadece değişimin uğruna değişmez, ancak kendisini toplumun aktif bir üyesi olarak kabul eder ve onunla pozitif olarak

etkileşime girmesi gerektirmektedir. Kurum içindeki değişim yönetimi; mesaj, hedef, yapı, davranış, kültürel değer ve performans değişikliklerini içermektedir. Eğitimli kuruluş, değişim yönetimi sürecindeki astları dahil ederek değişime direnmekten kaçınır ve bunu başarmak için, astların zihinsel olarak hazırlanması ve değişim için karar vermelerine dahil edilmesi, Onların dinlenmesi ve yapılan değişikliklerle ilgili endişelerini ve itirazlarını ifade etmelerine izin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca değişime karşı direncin önlenmesinde önemli yollarından biri, astlar ve kurum için değişimin yararlarını tanımlamak, astların başarısı için maddi ve manevi teşvik etmek, istenmeyen hataları görmezden gelmektir, böylece kendilerini güvende hissetmelerini sağlar ve onlara bu değişikliğin olumsuz etkileri getirmeyeceği anlamına gelmektedir (Tahir, 2011).

Öğrenen örgüt, astlar arasında bilgi aktarımını kolaylaştıran yatay bir örgütsel yapıya sahiptir. Öğrenen örgütün yönetimi, pasif rekabetten ziyade işbirliği ve deneyim alışverişi stratejisine dayanmaktadır. Bu tip örgütsel yapı işlevsel unvanlarla ilgilenmez, daha ziyade, burada yaş faktörü, deneyim belirleme konusundaki tek kriter olarak kabul edilmez, bu nedenle yöneticiler ve astlar arasındaki ilişki çok verimli ve güçlüdür. Bu modeli ayırt eden şey, işin en kısa sürede tamamlanmasını sağlaması, ekonomik, astlar için çok elverişli olması, onlara işlerinde konsantrasyonu vermesi, bürokrasiyi azaltması, astlar aralarında deneyimlerini paylaşmalarına ve kurumun hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmasıdır. Ayrıca bu model, gelişmeleri ve çevreleyen değişkenleri takip edebilme yeteneğine sahiptir, öte yandan oldukça merkezi olmadığı için üst yönetime olan yükü azaltacak böylece gelecekteki planlara zaman ayırmalarını sağlayacaktır (Erogluer, 2008).

Öğrenen örgütün kendisiyle gurur duyan ve güçlü kurumsal hafızası olduğu nedeniyle yaşadığı geçmiş deneyimlerinden faydalanma konusunda güçlü bir yeteneğe sahiptir. Örgütsel hafıza problem çözmede, zaman ve çabadan tasarrufta ve hataları tekrar etmemekte büyük önem taşımaktadır. İngiliz tarihçi Hobel şöyle diyor: "Bir mileti ortadan kaldırmak istiyorsanız, önce hafızasını silmeye başlamalısınız, sonra kitaplarını, kültürünü ve tarihini iptal etmelisiniz " bu da kurumlar için geçerlidir. Örgütsel hafıza, örgüt bilgisinin ileride kullanılmak üzere saklandığı depo olup, kurum hafızasını kullanmada ne kadar etkili olursa, örgütsel öğrenmenin ve etkinliğin bir göstergesidir (Kızıldağ, 2015).

Örgütsel hafıza, problem çözmede hafızasını etkili bir şekilde kullanabilen, uzun deneyime sahip kişilerde ve örgütün kültüründeki belgeler ve veritabanlarında da bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenen örgütün, yaşadığı deneyimleri etkin bir şekilde belgeleyerek örgütsel hafızasından yararlanmaya, kurumun hafızası canlı tutmak için temel üyelerini sadakat ve bağlılık ruhunu geliştirerek korumaya çalışmaktadır. Öte yandan öğrenen

örgütün, özellikle yeni astlar için en yeni bilgi teknolojisini kullanarak kurumsal hafızasına erişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Tahir, 2011).

Öğrenen örgüt, yaratıcı ve yenilikçi yöntemlere kullanarak karşılaşılabilecek sorunları çözmeye yönelik bilimsel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Öğrenen örgütteki problem çözme süreci, nesnellik ve mantıksal düşünmeye dayanan bilimsel bir yaklaşımı izleyen düzenli bir süreçtir. Problem çözme sürecinin aşamaları, Problemin hissedilmesi ve belirlenmesi, problemin analiz edilmesi, alternatifler oluşturulması, mevcut alternatifler değerlendirilmesi, problemin uygun çözümü seçilmesi (karar verilme) ve çözümün uygulanması ve değerlendirilmesini içermektedir (Demirel & Seçkin, 2008).

Öğrenen örgütün boyutları.

Beşinci disiplin adlı kitabında öğrenen örgüt teorisinin öncülerinden biri olan Senge, öğrenen örgüt oluşumunun beş boyut olması gerektiğini belirtmiştir.

Kişisel hakimiyet.

Bireysel öğrenme, bireysel vizyon, sürekli kişisel gelişim ve motivasyon gibi kavramlardan bahsedilmeden kişisel üstünlükten söz edilmek mümkün olmaz. Dolayısıyla astları bu niteliklere sahip olduğunda, kendilerini ve çalıştıkları kurumları geliştirebileceklerdir. Tersine, yeterli kalifiye insan kaynağı olmadan kurum içindeki yüksek kaliteli çıktılar hakkında söylenemez (Bui & Baruch,2010).

Bu boyut, belirli standartlara ve talimatlara uygun olarak belirli bir etkinliği mümkün olduğu kadar doğru bir şekilde gerçekleştirme yeteneğidir. Ayrıca performans becerilerinin çeşitli yönlerinin geliştirilmesini içerebilmektedir. Öte yandan bu boyut, bireyleri planlanan hedeflere ulaşma konusunda daha yetenekli kılan sürekli öğrenme yaklaşımını benimseyerek elde edilebilecek yüksek düzeyde profesyonellik anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile astların sürekli öğrenmesi için iç motivasyonu teşvik eden kişisel becerilerin mevcudiyetini ifade etmektedir. Bu model, kişisel görüşlerin sürekli açıklığa kavuşturulması ve derinleştirilmesini ifade etmektedir. Dolayısıyla gerçeği nesnel olarak görebilmesi için bireyin yeteneklerine ve gelişimine odaklanmalıdır. Bu boyut, kurumun temel taşıdır ve bu nedenle bireylerden yaşam boyu öğrenmeye bağlılık ve azim gerektirmektedir (El-bana, 2013).

Kişisel hakimiyeti olan astlar, aşağıdakiler de dahil olmak üzere çeşitli niteliklerle karakterize edilir:

- Kuruluşun vizyonu ve amaçlarıyla tutarlı olan hedeflerine çok güçlü bir bağlılığı vardır.

- İlişkiler, amaçlar ve kararlardaki zayıf ve güçlü yönleri belirleme yeteneklerinin yanı sıra, bu gerçekliği geliştiren ve kurumun radikal bir şekilde gelişmesine yol açan plan ve mekanizmaları formüle edebildikleri kadar gerçeği de açıkça görebilirlerdir.
- Onların rolleri kurumun içerisindeki değişime direnmek değil, aksine olumlu yönde etkileşime girer, ona katılır ve önderlik ederlerdir.
- Hazır fikirleri doğrudan kabul etmezler, ancak kendilerini ve etrafındakileri daha iyi anlamak için sürekli araştırma yapmaya çalışırlar ve bu nedenle onlardan istenenleri tam olarak elde edebilirler.
- Diğerleriyle güçlü ve sağlıklı ilişkileri kurabilirler ayrıca daha iyi sonuçlar elde etmek için ekip çalışmasına ve işbirliğine inanırlar.
- Öğrenen örgüt her zaman bu tür astları seçmeye çalışır, çünkü sürekli öğrenme ve yaratıcılık için güçlü bir istek duyarlar, öte yandan bunlar meslektaşlarının coşkusuna ilham verip kurumun tüm yaratıcılığının ve gelişiminin kaynağıdır (Sultan & Kıdır, 2010).

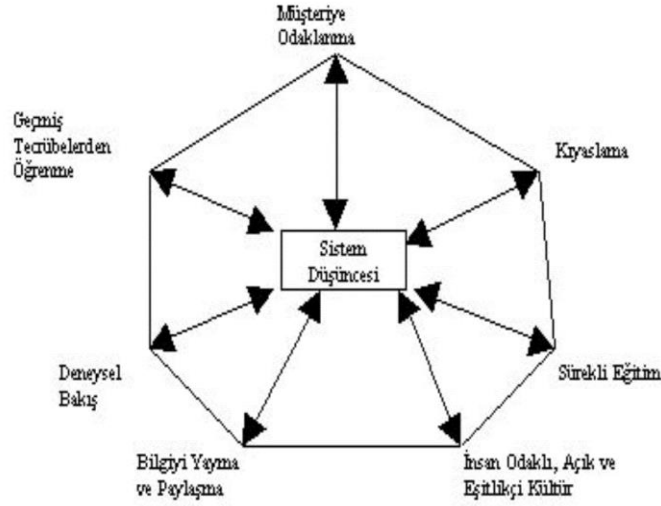
İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel hakimiyeti, yalnızca istenen sonuçları elde etmek için değil, aynı zamanda bunu yaratıcı bir şekilde yapmanın yollarını, araçlarını ve araçlarını oluşturma yetenekleridir. Öğretmenlerin okullardaki temel rolü, mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmektir, böylece öğrendiklerini basit bir şekilde sınıftaki öğrencilere aktarabilmelerini ve daha sonra öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için tüm olası eğitim stratejilerini deneyerek, eğitim alanında öğrendiklerini uygulayabilmelerini sağlamaktır. Bu anlamda, her öğretmenin ihtiyaçlarına, zayıf ve güçlü yanlarına uygun mesleki gelişim programları sağlamak gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenen okul, öğretmenlerin ve öğrencilerin sürekli bireysel öğrenmelerini destekleyen tüm maddi ve manevi kaynakları sağlamalıdır (Tawil & Ababneh, 2009).

Sistem düşüncesi.

Sistem düşüncesi, örgütün sistemindeki tüm karşılıklı ilişkiler hakkında net ve kapsamlı bir görüş oluşturma yeteneği anlamına gelmektedir. Ayrıca bu görüş olmadan bilgi eksikliğinden kaynaklanan yanlış yargılar olacaktır. Sistem düşüncesi, problemin açık bir resmini oluşturmak için olayları birbirine bağlamayı ve daha sonra gerçekçi kararlar vermeyi amaçlamaktadır (Bui & Baruch, 2010; Jubran, 2011; Senge, 2013).

Hızlı ve sürekli değişiklikler, bireylerin zihni modellerinin büyük ve karmaşık organizasyonların doğasını anlamada başarısız olmalarını sağlamıştır. Böylece, kurumun

karşılaştığı karmaşık sorunların kökenlerini özümsemek çok zorlaştı ve bireylerin bunları en iyi şekilde çözme yeteneklerini kaybetmeye yol açmıştır. Bu nedenle organizasyonları kapsamlı bir sistem olarak incelemeye ve kurumun iç ve dış çevre sistemlerine bağlantıları ile karmaşık bir sistem olarak görülmelerine yardımcı olan modern zihinsel kalıplar oluşturulmak gereklidir, bu sistemleri ve parçaları ayırmak ve bunları içinde bulundukları bağlamdan ayrı olarak incelemek artık kabul edilemezdir (Altuğ, 2009).



Şekil 6. Sistem düşüncesi (Pinar, 1999).

Eğitimsel gerçeklikte sistem düşüncesinin pratik uygulamaları ile ilgili olarak, Benson (2001), sistem düşüncesinin, bilgi çağında öğretmenlerin sınıf içinde kullanması gereken yeni bir öğretim stratejisi olarak görülmesi gerektiğini, dolayısıyla öğrencilerin daha uzun süre öğrenenlerin kalmasına yardımcı olduğunu, onlara birbirleriyle karşılıklı ilişkileri görebilme ve gelişen etkileşimlerini analiz etme, böylece sorunları çözebilme ve gelecekte sağlam kararlar alabilme yeteneklerini geliştirebilme becerisi verebildiğini vurgulamıştır. Öte yandan Prichard (2003), sistem düşüncesinin, eğitim liderlerinin karmaşık eğitim kurumlarında stratejik değişim yönetimi etkili planları hazırlamasına ve uygulamasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır (Ababneh, 2010).

Zihni modeller.

Zihni modeller, davranışlarını oluşturan ve örgüt üzerinde olumsuz ya da olumlu yönde etki eden, örgüt üyeleri tarafından taşınan zihinsel algı ve genellemelerdir. Bu boyut, düşünme ve analizlerdeki zayıf ve güçlü yönleri ortaya çıkarmak için astlar arasında diyaloga ihtiyaç duyulmasına odaklanmaktadır. Bu nedenle astları gerçekçi olmayan kişisel düşüncelere bağlı kalmak yerine, modern düşünce modellerini benimsemeye, farklı görüşleri kabul etmeye ve kurum içindeki diğer kişilerle etkileşime girmeye teşvik etmektedir (AL-Ababneh, 2007; Jubran, 2011).

Öğrenen örgütlerde iki tür beceriye bağlı olan zihni modeller oluşturmak esastır:

- İlk beceri, zihni modellerin nasıl oluştuğuna dair farkındalığı arttırmak için düşünce süreçlerinde yavaşlamaya yol açan meditasyondur.
- İkinci beceri, bireyler arasında konuşmalar yürütmeyi, vizyonları paylaşmayı, diğer kişilerin algıları ve fikirleriyle ilgili bilgiyi arttırmayı ve becerileri geliştirmeyi içeren sorgulamadır (Ayshoosh, 2011).

Bazı geleneksel okullarda yaygın olan zihni modellere örnek olarak, bazı yöneticilerin okul içindeki değişimin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin fikirlerini, inançlarını değiştirmeye gerek kalmadan parayla gerçekleştirilebileceğini görmeleri mümkündür. Ayrıca bazı öğretmenler, zayıf olan öğrencilerin ders çalışma isteğine sahip olmadıklarına ve ne kadar çaba harcadıkları faydasız olduklarına ikna olmuş olabilmektedir. Öte yandan, lise diploması alamayan bir öğrencinin velisi, öğretmenlere karşı aşağılık duygusunu hissedebilir, dolayısıyla oğlunun okuldaki ilerlemesini takip etmemesine yol açar, diğer taraftan öğretmenler, bu velinin oğlunun öğrenmesiyle ilgilenmediğine inanmaktadır. Ayrıca birkaç yıl boyunca bir öğrenciye ders veren öğretmen, bu öğrenci hakkında olumsuz bir zihinsel klişesini oluşturabilir ve bu nedenle öğrencinin davranışlarındaki ve becerilerindeki olumlu değişiklikleri tanıyamaz. Tüm bu gerçekçi olmayan zihni modeller, okuldaki olumlu değişim karşısında engel olmaktadır (Tawil & Ababneh, 2011).

Paylaşılan vizyon.

Paylaşılan vizyon, üyelerinin ulaşmak istediği kurumun geleceğinin ortak bir resmini oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca örgütteki tüm üyelerin anlayacağı şekilde daha iyi bir gelecek elde edilebilmek için değerleri, hedefleri ve arzuları yansıtmalıdır (Senge, 2004).

Bu boyut, astların kurumun uzun vadeli hedeflerine gerçek bağlılığını gösterir, böylece tüm astları, kurumlarının gelecekte nereye gitmesini istedikleri konusunda benzer bir vizyona sahip olmaktadır. Dolayısıyla, bu istenen geleceğe ve hedeflere ulaşmak için ortak bir pratik planda birleştirici çabalara yol açmaktadır. Ayrıca paylaşılan vizyon, bu vizyona ulaşmaya yönelik astların kendilerini geliştirmek için gerekli enerjiyi sağlamaktadır (Çam, 2002).

Bireylerin paylaşılan vizyon undan kaynaklanan dayanışma, aralarında olumlu bir etkileşim sağlar. Astların enerjilerini ve yeteneklerini birleştirmektedir. Paylaşılan vizyon, grup içindeki kaos nedenlerini zaman ve çaba israfını önleyen öz-yönetim ile sonuçlanmaktadır. Paylaşılan vizyon, grup içindeki karar alma sürecinde kriter ve standart haline gelmektedir. Herkesi tek bir potaya eritir, onlara dayanışma hissi verir ve zorluklarla

karşılaşırken herkese güç veren ortak bir hedef oluşturmaktadır. Paylaşılan vizyon, örgütün kalbini temsil eder, net bir vizyon, astları birlikte çalışmaya ve aralarında daha yüksek düzeyde etkili ilişkiler kurmaya teşvik eder, ayrıca her birey, içinde çalıştığı ekibin aktif bir üyesi olur ve onu sürekli öğrenme ve hedeflere ulaşma konusunda daha yetenekli hale getirmektedir (İstar, 2006).

Etkili liderin okul vizyonunu öğretmenlere dayatmadığı, vizyonu modern gelişmelere uyum sağlayacak şekilde geliştirmek için sürekli onlarla buluşmaya çalıştığı belirtilmelidir. Eğer müdür öğretmenleri fikirlerine saygı duymadan ve önerilerini dikkate almadan vizyonunu benimsemeye zorlarsa, bu vizyonun ihmal edilmesine ve öğretmenlerin ona bağlılık göstermemesine yol açmaktadır. Dolayısıyla, okulu ve öğrenim sürecini bir bütün olarak olumsuz yönde etkileyecektir. Ayrıca okulda herhangi bir problem olması durumunda, herkes vizyona katılmamış olmaları ve kendilerini bu okulun önemli bir parçası olarak görmemeleri nedeniyle sorumluluk almaktan vazgeçecektir. Bu nedenle, müdür, okulun gelecekteki vizyonunu belirlenmede ve geliştirilmede öğretmenler, öğrenciler ve velilerle paylaşmalıdır. Böylece her öğretmen kendini bu vizyonun bir parçası olarak görür ve onu savunur çünkü bu vizyon, hedeflerini temsil eder ayrıca kriz zamanlarında hiç kimse yolunu kaybetmezdir (Özden, 2010).

Takım halinde öğrenme.

Takım halinde öğrenme, bir grup bireyin çaba ve faaliyetlerinin, ulaşmak istedikleri sonuçları elde etmek için organize edildiği, düzenlendiği ve birleştirildiği süreç olarak tanımlanabilmektedir. Ayrıca, görevleri daha iyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve deneyimlerini toplu olarak paylaşarak becerilerini geliştirmek için bir takım olarak çalışabilme yeteneğine sahip olma anlamına gelmektedir. Böylece ekip çalışması ve işbirliği becerilerini geliştirir ve bireysel hedeflerle takımın hedefleri arasında bir uyum oluşturmaktadır. Takım halinde öğrenme, rollerin nasıl belirleneceğini, küçük gruplar oluşturmayı, karar verme süreçlerini yönetmeyi, çatışma çözme ve güven oluşturma gibi temel süreçleri ve ekip çalışmasının risklerini ve sorunlarını azaltmak için ekiplerin üretken yeteneklerini kullanmanın en iyi yollarını tartışmayı içermektedir (İstar, 2006).

Peter Senge (2004), örgütün içinde etkili bir ekibin oluşturulması için ekip üyelerinin üç temel boyutun önemini fark etmesi gerektiğini belirtmiştir.

- Birincisi, ekip üyeleri, bir araya getirilen zihinlerin potansiyellerinin, özellikle karmaşık problemlerde, tek bir bireyin aklının potansiyelinden daha büyük ve güçlü olduğunu farkına varmalıdır.

- İkincisi, ekip üyelerin, karşılıklı güvene ve herkes arasında pozitif işbirliğine dayalı etkin katılım, olumlu yönde değişim ve sürekli yenilikçilik ihtiyacını kabul etmesi gerekmektedir.
- Üçüncüsü, örgütteki takımlar düzeyinde işbirliği de gerçekleştirilmeli, böylece deneyimler, beceriler ve fikirler topluca paylaşılabilir, fayda daha yaygın hale gelir ve bu da örgütün içinde büyük bir rönesansa yol açmaktadır.

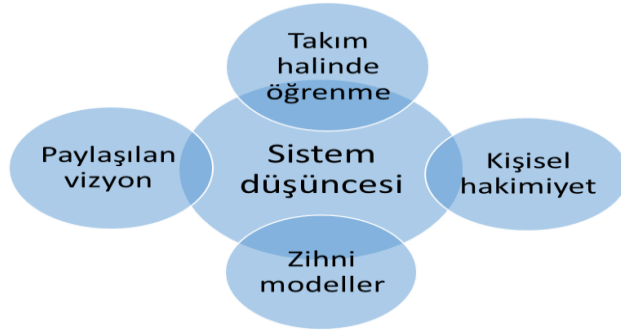
Örgütün içerisindeki takım halinde öğrenmeyi destekleyen birkaç adım vardır.

- Her ekibin ilerlemesini ölçen ve adil bir şekilde ödüllendiren standart bir geri bildirim sistemi aracılığıyla, yeterli kaynaklar ve kurumsal bakım ile desteklenmelidir.
- Ekip üyeleri, gereken deneyim ve becerilere dayanarak doğru ve homojen olarak seçilmeli ve ardından gerekli görevleri yerine getirmek için rolleri doğru şekilde belirlenmelidir.
- Takımın çabaları birleştiren ve takım içindeki coşkuyu yükselten ortak bir hedef oluşturulmalıdır.
- Sorunları çözmek için açık diyaloglar ve etkili toplantılar teşvik edilmelidir (Ayshoosh, 2011).

Takım halinde öğrenme, öğrenen okulun oluşturulmasında çok önemlidir, okul içinde müdür tarafından öğretmenlerin karar sürecinde görüşlerini ve fikirlerini ifade edebilecekleri uygun okul ortamını oluşturularak, okulun tüm üyeleri arasında diyaloglar ve deneyim alışverişi yoluyla eğitim uygulamalarının seviyesini yükseltmek için çeşitli şekillerde olumlu iletişim araçları sağlanarak, okul seviyesini yükselten katılımcı bir okul ortamının yaratılmasına katkıda bulunabilmektedir (Senge, 2014).

Örneğin müdür, okulda öğrenme ekipleri oluşturmak için öğretmenlerle düzenli toplantılar yapar, ekibin vizyonunu ve genel hedeflerini oluşturur, ardından okulun gerçekliğini analiz eder, potansiyeline ve maddi kaynaklarına dayalı belirlenmiş vizyona ulaşmak için pratik bir plan belirler, gelişim liderliği ekibi veya öğrenciler için psikososyal kriz yönetimi ekibi gibi ekipleri oluşturur, müdür, maestro olarak ekibin faaliyetlerini takip edecek ve müdürü temsil edecek bir takım lideri atar ve diğer tüm ekipleri oluşturur, öz değerlendirme planını hazırlar, öğretmenlerin sürekli eğitimine devam edilmesini takip eder, periyodik raporlar yoluyla ve takım liderleriyle buluşarak gerçekliği analiz eder ve boşlukları, hataları ve ilerleme seviyesini belirler, buna dayanarak iyileştirme için bir plan geliştirir, ayrıca sürekli öğrenme kültürünü, okulun tüm üyelerine, hedeflenen öğretim, olumlu güçlendirme, ebeveynlerle işbirliği, okul medyası (oyunlar, Afişler, posterler, yayınlar,

şarkılar) ve diğer araçlar gibi yoluyla yaymaya çalışmaktadır (Al- Tawil & Al-Ababine, 2011).



Şekil 7. Öğrenen örgütün boyutları (Balay, 2004).

Öğrenen örgüt ile geleneksel örgüt arasındaki fark.

Örgütsel ilişkiler.

Örgüt ortamının olumlu olması personellerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Öğrenen örgüt, astlar ve yöneticiler arasındaki resmi engellerin ve sınırların kaldırılmasına izin veren, bilgi akışını kolaylaştıran, sevgi ve işbirliğine dayalı bir örgütsel ortam yaratan, ilişkilerin yatay yapısına dayanmaktadır. Diğer taraftan geleneksel örgüt, insan ilişkilerinin seviyesinin azaldığı, söylentilerin arttığı ve örgüt içinde bilgi akışının zorlaştığı dikey ve bürokratik yapıya dayanmaktadır. Bu nedenle, geleneksel örgütlerin ikliminin bürokratik ve katı hiyerarşik yapısı, astların mesleki yeteneklerine daha uygun olan yatay bir örgütlenme düzeyine doğru dönüştürülmelidir (Eroğlu, 2008).

Örgüt içindeki fonksiyonların niteliği.

Öğrenen örgüt içindeki astlara esnek ve etkili hareket etme, karar verme sürecine dahil olma, onlara uygun yetkiler verme, yeni şeyler deneme ve yaratıcı fikirleri teşvik etme hakkına sahip olmalarını sağlamak ile örgüt içindeki fonksiyonlar, rutin işlerden yaratıcılık ve geliştirme için işlere dönüştürmektedir. Öte yandan geleneksel örgütteki işlevler rutindir ve sadece statükoyu korumayı ve sürdürmeyi amaçlamaktadır (Kıdır, 2008).

Denetim sistemleri.

Geleneksel örgütler, yaratıcılığı, fikir akışını sınırlayan, örgütün ilerlemesini ve gelişmesini engelleyen bürokrasi, otorite, denetim, güç ve kontrol gibi terimlere sahipken, demokrasi, vizyon, diyalog, takım ruhu, işbirliği ve insan ilişkileri gibi kavramlar öğrenen örgütlerde yayılmaktadır. Öğrenen örgüt içerisinde tüm astların denetim sisteminden, tüm üyeleri arasında örgütün performansı, vizyonu, amaçları, finansal durumu, sorunları ve ilerlemesi ile ilgili bilgi paylaşım sistemine dönüştürülür, bu da örgütün iyileştirilmesine,

astların doğru kararlar vermelerine ve yöneticiyle personeller arasındaki güveni artırmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca astların kuruma daha fazla kendini adanmış hissetmelerini ve onlarda öz denetim oluşmasını sağlamaktadır (Birleson, 1999; Senge, 2013).

Örgütün Stratejisi

Öğrenen örgütün temel stratejisi, tüm müşterilerinden, rakiplerinden ve personellerinden öğrenmeye çalışmak, elde edilen bilgileri ve deneyimleri geliştirmek ve onu, örgütün üyeleri arasında yüksek kaliteli ürünlere ve sağlıklı ilişkilere dönüştürmektir. Ayrıca sadece yöneticilere değil, örgütün geliştirilmesinde astların yeteneklerine odaklanmak ve müşterilere işgücü piyasasında rekabet avantajı elde etmek için kullanılabilecek önemli bir bilgi kaynağı olarak önem vermektir. Müşteri, ihtiyaçları ve istekleri konusunda en bilgili olan ve piyasadaki değişikliklerin erken tahmininde en önemli kaynaktır. Çünkü işgücü piyasasındaki değişiklikler, müşterilerin isteklerini, şikayet ve önerilerini değiştirmenin bir sonucudur. Ayrıca öğrenen örgütün stratejisi, kaynaklarının daha iyi kullanılması, yöneticilerin çeşitli işlevlere sürekli devredilmesi, personelin sürekli eğitim alınması, kararların mümkün olduğunca merkezi olunmaması, deneyimlerin alışverişine elverişli bir ortam yaratılması, hataların kabul edilmesi ve örgütün gelişiminde farklı görüşlerin önemli bir kaynak olarak kabul edilmesine dayanmaktadır (Koç, 2006).

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgütün üyelerini bir araya getiren ve davranışlarını etkileyen, örgütün diğer örgütlerden ayırt edilen kimliğini veren fikir, değer, inanç, gelenek, beklenti ve düşünce sistemidir. Örgüt kültürünün temelini oluşturan değerler, astların değerleri ile aynı hizada ise, bu, astlara kuruma ait olma duygusunun yanı sıra, yüksek verimlilik ve performans kalitesi sağlayacaktır. Öğrenen örgüt, sürekli öğrenmenin önemini ve örgütün tüm üyeleri arasında yayılmasının sürdürülmesini vurgulayan bir dizi değer benimsemekte; Öğrenen örgüt içindeki örgütsel kültür, diyalogu, soruyu sormayı, karşılıklı saygıyı, yapıcı eleştiriyi ve yaratıcılığı teşvik eden bir kültürdür, bu da örgütün uyum ve gelişimini daha hızlı sağlamaktadır (Çelik, 2000).

Öğrenen örgütün oluşturulması.

Öğrenen örgütün oluşturulma faaliyetleri, bireysel, kolektif ve örgütsel unsurlara, yeteneklere ve değerlere dayanmaktadır. Hitt (1995); öğrenen örgütü oluşturmak için sekiz temel unsur geliştirmiştir:

Paylaşılan vizyon.

Örgütün varlığının nedenleri ve gelecekte ulaşmak istediği yerle ilgili temel değerler ve inançları temsil etmektedir. Paylaşılan vizyon kavramı şu soru ile özetlenebilir; ileride gerçekleştirmek istediğimiz hedef nedir? Ya da ileride nereye ulaşmak istiyoruz?. Bir başka ifade ile örgütün hayal ettiği geleceğin imajını, rekabet pazarındaki konumunu, hangi hedeflere ulaşacağını, örgütün içinde ve dışındaki tüm paydaşlarıyla nasıl ilgileneceğini, bu örgüt için önemli olan şeylerin neler olduğunu ifade etmektedir (Senge, 2013).

Öte yandan örgütün tüm üyelerinin, kendilerini, kurumun önemli bir parçası olarak görmeleri için vizyonunun oluşturulmasına ve geliştirilmesine katılmaları gerektiği unutulmamalıdır. Ayrıca tüm astların bu vizyona inanmasını ve bunu gerçekleştirmesini çalışılacağı anlamına gelmektedir. Vizyon her zaman uzun vadeli, çünkü kurumun gelecekte ulaşmak istediği büyük hedefleri yansıtır ve bu büyük hedeflere hızlı ve basit çabalarla ulaşamaz, ancak yıllarca sürebilen sıkı çalışma, mücadele ve büyük çaba gerektirmektedir (Salm, 2005).

Teşvik edici liderlik modeli.

Buckler (1996), öğrenen örgüt oluşturmada ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden bir örgütsel kültür yaratmadaki başarının temel olarak liderin oynadığı rolden kaynaklandığına inanmaktadır. Bu nedenle, kurum içindeki öğrenme liderle başlamalı ve lider bir öğrenme kültürünü yaratmak için mevcut tüm motivasyonel yolları kullanmalıdır. Başka bir ifade ile liderin asıl rolü, kurum içinde astların öğrenme motivasyonunu ve sürekli gelişimini sağlamaktır (Knutson & Miranda, 2000).

Örgütün içerisindeki astlarını motive edebilen ve çabalarını takdir edebilen, onlara manevi ve maddi destek sağlama, ihtiyaç ve isteklerini karşılama ve onlar için ortak bir vizyon oluşturma yeteneğine sahip bir liderin varlığı, öğrenen örgütün oluşturma en önemli unsurlarından biridir (Chieh & Phan, 1999).

Net bir stratejinin varlığı.

Bu aşama, planlanan hedeflere nasıl ulaşılacağına yönelik pratik bir plana ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öte yandan örgütün ilerlemesini ve başarısını ölçmek için araçları, ihtiyaç duyulan kaynakları, mevcut olanakları, zaaf ve güç yönleri belirlendiğini, örgütün karşılaşacağı engelleri ve bunların üstesinden nasıl geleceğini içermektedir (Salm, 2005).

Örgütsel yapısı.

Bir kurumun örgütsel yapısı, genellikle kurumdaki astlar arasında dağıtılan rollerden, faaliyetlerden, sorumluluklardan ve görevlerden oluşur; ayrıca kurumun tüm üyeleri arasındaki ilişkilerin doğasını ve amaçlarına ulaşmak için yönlendirilmesi gereken koordinasyon ve denetimi de içermektedir. Bu nedenle örgütsel ve yönetsel gelişmelere karşı oldukça esnek ve duyarlı olmalıdır (Çelik, 2009).

Öğrenme ve sürekli gelişmeyi teşvik eden örgütsel bir yapıya sahip olmadan, küresel rekabet piyasasında hayatta kalabilmek ve küresel rekabet piyasasında mücadele edebilmek organizasyonlar için çok zordur, bu anlamda örgütsel yapısı kurumların başarısında en önemli faktörlerden biridir. Geleneksel bürokratik örgütlerden ziyade personellerine değer veren, diyalog ve açık iletişimi, astlarla iyi insan ilişkilerini ve öğrenmeyi sürekli olarak teşvik eden organizasyonel yapılara sahip organizasyonlarda başarıyı net bir şekilde görülebilmektedir (Koçel, 2014).

Beceriler ve Yetenekler Yönetimi

Beceri yönetimi, örgütün içerisindeki astlarının yeteneklerinin, anlaşılması, uygulaması ve geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Başka bir ifade ile planlanan hedeflere ulaşmak için gereken iş tanımında belirtilen yeterliliklerdir. Diğer taraftan bu beceri ve yetenekler, gelişmelere ve teknolojiye uyum sağlamak için sürekli yenilenmelidir. İş dünyasında kişisel, iletişim, raporlama, sunum, dağıtım, satış, pazarlama, liderlik, yönetim becerileri ve daha fazlasını içeren farklı beceriler vardır (Salm, 2005).

Bilgi Yönetimi

İnternet ve modern iletişim araçların üzerindeki bilgi akışının artması nedeniyle bilgi yönetimi günümüzde giderek daha önemli hale gelmiştir. Bu, kurumları geleceği tahmin etmede ve doğru kararlar vermede kullanmak amacıyla bu bilgileri düzenlemek, filtrelemek ve işlemek için uygun yollar bulmaya zorlaştırmıştır. Bilgi yönetimi, çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin toplanması, yönetimi, dağıtılması ve kurum için stratejik bir kaynak olarak ihtiyaç duyanlara iletilmesidir. Başka bir ifade ile bilgi yönetimi, örgütün üyeleri arasında bilgi edinme, analiz etme, yayma ve paylaşma araçları anlamına gelmektedir. Bir idari araç olarak kullanıldığında bilginin yönetimi, öğrenme sürecini kolaylaştırır ve personellerin hedeflerini örgütün hedefleriyle birleştirir, böylece örgütü, öğrenen örgüte dönüştürmede etkili bir araç haline gelmektedir (Barutçugil, 2002).

İnsan Kaynakları Yönetimi

İnsan kaynakları yönetiminin misyonu, gereken görevleri etkin bir şekilde yerine getirebilecek nitelikli insan kaynakları sağlayarak, iş memnuniyetini artırarak ve yeteneklerini ortaya koyarak, örgüt için rekabet üstünlüğü yaratmaktır. Ayrıca insan kaynakları planlamasında, kurumun şu anda ve ileride ihtiyaç duyacağı astların sayısı ve bu insan kaynakları nasıl elde edileceği ve eğitim ihtiyaçları tahmin edilmektedir (Akın & Çolak, 2012).

İnsan kaynakları yönetimi, sürekli öğrenme ve gelişim, keşif etme, deneme, araştırma ve yaratıcılığa düşkün olan ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirmelerini sağlayan yetenek ve becerilere sahip bireylerin varlığı anlamına gelmektedir. Bu aşamada, kurum içinde bilinçli liderliğin rolü; astları ile iyi ilişkiler kurabilmek, her bireyin yeteneklerini belirlemeye olanak sağlamak, daha sonra zayıf yönlerini ele alan eğitim kurslarına yönlendirebilmek ve astların aralarındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadır. Böylece, astların öz güvenini artıracak, kurumlarına olan bağlılıklarını güçlendirecek ve kurumun her alanda daha da ilerlemesini sağlamaktır (Can, 2001).

Çalışma takımı.

Günümüzdeki organizasyonlarda, bireysel öğrenme olduğu gibi, takım halinde öğrenme de meydana gelmektedir. Ayrıca ekibin çabalarının tek bireyin çabalarından daha etkili olduğunu söylenebilir, çünkü bir araya getirilen kişilerin zekasının toplamı, bireyin zekasını aştığı için, bu takımın bireysel başarıdan çok daha fazla başarı elde edebileceği anlamına gelmektedir. Etkili bir ekip oluşturulmadaki en önemli faktör, bu ekibin çabalarını birleştiren ortak bir vizyona ihtiyaç duyulmasının yanı sıra, yetenekli bireyleri seçilmek ve aralarında uyumu sağlanmaktadır (Senge, 2013).

Etkin bir ekip oluşturmada olumsuz rekabet ve tartışmalar yerine etkili diyalogun ve işbirliğinin önemini vurgulanmalıdır; çünkü diyalog ve işbirliği, ekibin karşılaştığı sorunları çözmede yaratıcılık yolunu açabilen bireyler arasında güçlü ilişkiler oluşturabilmektedir. Öğrenen örgüt oluşturmak için lider, örgütün tüm üyeleri arasında öğrenme ve işbirlikçi kavramını sağlamlaştırmalıdır. Ayrıca astlar, bireylerin yetenekleri ne olursa olsun, ekip çalışmasının bireysel çalışmanın başaramayacağı şeyi başarabileceğine de inanmalıdır (Atman, 2004).

Al-Rashdan (2011), bir grup yazarın, aşağıdakileri içeren öğrenen örgüte oluşturmak için atılması gereken birkaç adıma atıfta bulunduğunu belirtmiştir:

- Örgütün yönetimi, kurumun içindeki değişime hazırlık yapmalı, onu öngörmeli ve liderlik etmelidir.
- Takım halinde öğrenmeyi teşvik ve desteklemelidir.
- Departmanlar içindeki başarılı uygulamaları ve programları araştırmalı ve takdir etmelidir.
- Riski kabul etmeli ve istenmeyen hataları görmezden gelmelidir.
- Tüm astların inovasyon yapma yeteneklerine inanmalıdır.
- Astlarla iyi ilişkiler kurmalı ve aralarında fikir, beceri ve deneyim alışverişine dayanan olumlu iletişimi teşvik etmelidir.
- İhtiyaçlarını ve kişiliklerini belirlemek için tüm astları yakından tanımaya çalışmalı ve ardından personellerini, yeteneklerine göre yetkilendirmelidir.
- Düşünce özgürlüğü ve yaratıcılık için güvenli bir çalışma ortamı sağlamalıdır.
- Personellerin bağımsızlığını, karar alma sürecine katılmayı, liderliği ortak kılmayı teşvik etmelidir.
- Örgütün yönetimi, her çalışanın bir öğrenme kaynağı olmasına ve örgütün vizyonunu benimsemesine yardım etmelidir.
- Astlar arasındaki tartışmalar, önyargı ve olumsuz rekabetten ziyade diyalogu vurgulamalı ve coşku ruhunu aşılıyarak ve en iyi fiziksel ve zihinsel potansiyellerini ortaya çıkararak, astları motive etmenin önemine inanmalıdır.
- Kurum içindeki bireylerin gelişimi için büyük fırsatlar yaratan ekip çalışması ve işbirliğini teşvik etmelidir (Attari & Issan, 2007).

Tablo 1. *Geleneksel Okul Ve Öğrenen Okul Arasındaki Farklar*

GELENEKSEL OKUL	ÖĞRENE OKUL
Bilgi kesindir	Bilgi geçicidir
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir
Bilgi, gelecekte kullanılmak için verilir	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğretme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli	Süreç temelli
Okul öğrencinin öğrendiği yerdir	Okulda herkes birlikte öğrenir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz	Velilerin işbirliği esastır
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı

Tablo 1. (devamı)

Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatının sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlilikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: (Özdemir, 2000, s.22)

Öğrenen Örgüt Oluşturulmada Liderlerin Rolü

Öğrenen örgütte lider, personellerin çıkarlarını korumayı amaçlayan ve eğitim ihtiyaçlarına yönelik büyük hassasiyetle hareket eden bir yöneticidir. Ayrıca personeller ile birlikte, kurumun vizyonunu ve hedeflerini şekillendirebilme ve yenileyebilme, öğrenme için yeni stratejiler oluşturabilme büyük bir yeteneğe sahiptir. Liderin adil ve dürüst ve kararlarında tutarlı olması, tüm tarafların kendisine duyduğu güveni arttırmaktan ziyade, personellerin kendileri arasındaki güven düzeyini yükseltmeye, kendilerini ve örgütü geliştirme sorumluluğunu üstlenmeye ve daha fazla çalışmaya adamaya de katkıda bulunmaktadır (Knutson & Miranda, 2000).

Yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen liderler, öğrenen örgüt oluşturma en önemli anahtarıdır, çünkü örgütün modern gelişmelere ayak uydurabilmesi ve iş piyasasında sürekli olarak rekabet edebilmesi ve yeni ürünler sunabilmesi için öğrenmeyi nasıl kullanacaklarını stratejik olarak düşünmektedir (Lunenburg & Ornestein, 2012).

Peter Senge (2004), öğrenen örgüt oluşturmada liderin rolünün önemini ve geleneksel liderlik rolünü yeniden şekillendirecek üç yeni rol belirlemiştir:

Planlayan lider.

Amaçları, hedef kitleyi, genel yönü, pazardaki ve organizasyondaki zayıf ve güçlü yönleri, vizyonu, bu vizyona ulaşmak için hangi program ve projelerin gerekli olduğunu belirleyen ve kurumun amaçlarına ulaşmak için değerleri oluşturmaktan ve bunları kullanmaktan sorumlu olan uygun strateji ve politikaları yaratan liderdir (Senge, 2004).

Öğretim veren.

Geleneksel örgütlerdeki eğitim, bazı astların çalışma sorumluluklarından kaçmaları için bir fırsat olan zaman, para ve çabayı boşa harcayan anlamsız ve hedefsiz bir girişimdir. Fakat öğrenen örgütteki durum oldukça farklıdır. Lider, astlarını yeteneklerini geliştirmeye,

performanslarını yükseltmeye yönelik bir şekilde eğiten derin bir deneyime ve geniş bilgiye sahiptir ve bu eğitim astların ihtiyaçlarına ve güçlü ve zayıf yönlerine dayanmaktadır. Bu nedenle, lider tüm astlara aynı eğitimi vermez, ancak astlar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaktadır. Öğrenen örgütteki eğitim, ya bir eğitim kursudur ya da astları belirli alanlardaki makalelere ya da kitaplara yönlendirerek gerçekleştirilir ya da kurumun dışından profesyonel bir koç getirmek olabilmektedir. Ancak bu durumda lider, eğitim sürecini denetlemeli, takip etmeli ve değerlendirmeli, böylece kurumun hızlı büyümesine yol açmaktadır (Sultan & Kıdır, 2010).

Yönlendiren.

Bu rolün amacı, zaman ve çaba kaybindan kaçınmak için astları örgütün genel hedefinden uzaklaşmamaktır. Ayrıca denetçinin rolü olarak adlandırılabilir, bu roldeki liderin, astlarının kurumun hedeflerine bağlılığını sürdürdüğü, geleceğin misyon ve vizyonunu koruduğu, kurum içindeki bireylerin görev ve ilişkilerinde etik davranışa olan bağlılığı vurguladığı ve tüm astları maddi ve manevi olarak desteklediği anlamına gelmektedir (Rashdan, 2011).

Öğrenen Örgüt Olmanın Önündeki Engeller

İç örgütsel engeller.

Bu kısıtlamalar arasında sürekli öğrenme kavramını benimseyen örgütsel liderlik yokluğu, bürokrasinin ve astların inisiyatifini öldüren katı yasaların varlığı, başarısızlık, hatalar ve deneyimlerden korkması, liderler ve astlar arasında zayıf iletişim ve bir teşvik sisteminin yokluğu, hiyerarşik örgütsel yapıların varlığı, güç sadece yöneticinin elinde olması, personellere yetki vermenin eksikliği, net vizyonun olmaması, yaratıcılığı teşvik eden örgütsel bir ortamın bulunmaması, işbirliği ve takım çalışması eksikliği, statükoyu sürdürmesi, riskten kaçınması ve değişime direnme yer almaktadır (İstar, 2006).

Dış engeller.

Kurumlar topluluğun bir parçası olarak bulunur ve onları paydaşlarına karşı sorumlu ve hesap verebilir kılmaktadır. Öte yandan örgütler üzerinde en güçlü etkiye sahip olan dış faktörler genellikle yasal, sosyal, politik ve ekonomiktir. Örneğin devlet politikaları, kurumlar arasındaki kültürel farklılıklar, vergiler, faiz oranları, ithalat ve ihracat yasaları, piyasa koşulları, döviz fiyatları, sosyal gelenekler, medya, yerel ve uluslararası şirketler arasındaki ilişkiyi belirleyen yasalar, dış devlet ilişkileri, politik huzursuzluk, insan ve malzeme kaynaklarının pazarda bulunması gibi dış faktörler. Örneğin, ekonomik durgunluk

durumunda, örgüt birçok astları işten çıkarabilir, ayrıca dengesiz siyasi durum, yöneticinin risk almasını ve her şeyden kaybı korkusu için programlar yürütmesini engelleyebilir, ayrıca yüksek vergi ve faiz birçok projenin engellenmesine yol açabilmektedir (Jubran, 2011).

Bireysel engeller.

Örgüt içindeki en önemli kişisel zorluklardan biri, astların coşkusunun zayıflığı ve değişime direnç göstermesi, takım ekibini oluşturan bireyler arasında uyum eksikliği, astların hedefleri ile kurumun amaçları arasında bir fark olması, astlar karar alma sürecine katılmaması, astların bilginin kişisel bir yetenek olduğu ve zahmetsizce geldiği inancı, astlar ve yönetim arasındaki güven eksikliği, paylaşılan vizyonun bulunmaması nedeniyle astların kuruma ait olma duygusunun eksikliği, yönetici, her çalışanın kişisel özelliklerini ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışmadığından, doğru kişiyi doğru yere yerleştirilmemesi, yönetici paranın astlar için tek teşvik olduğuna inanması, astların sürekli öğrenme kavramının benimsenmesi ve farklı görüşlere açıklık ve personelde kendine güven eksikliği, hata ve başarısızlıktan korkması, astların takım çalışması fikrini kabul etmemesi ve bireysel olarak rekabet etme ve ödüller alma arzusunun varlığı, kurumun karşı karşıya kaldığı sorunların çözülmesinde inisiyatif yokluğunda yapılan hataların sorumluluğunu almak yerine diğerlerini suçlamak ve yalnızca geleneksel çözümler ile yaratıcı çözümler bulmak istememesi gibi bireysel engeller söylenebilmektedir (Salm, 2005; Sultan & Kıdır, 2010).

Öğrenen Okul

Okul, en önemli eğitim kurumudur, gelecek nesiller inşa etmek, onları hazırlamak ve onlara topluluklarının aktif üyeleri olması için gereken bilgi, beceri ve değerleri sağlamakla yükümlüdür, bu nedenle, okul bu hızlı ve sürekli değişen çağına ayak uydurmak zorundadır ve öğrenen okula dönüşmediği sürece bunu başaramazdır (Ababneh, 2009).

Brandt (2003), okulun öğrenen örgüt olarak çalışıp çalışmadığını doğrulamak için bir takım kanıtlar belirlemiştir.

- Okul, statükoyu korumayıp sürekli olarak iç ve dış değişikliklere uyum sağlamaya çalışmalıdır.
- Okulun, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeteneklerine meydan okuyan uzun vadeli belirli hedeflere ve net bir vizyona sahip olması gerekmektedir.
- Okulun, onun istenen hedeflere yönelik ilerlemesini belirleyebilecek öğretmenleri olmalıdır.
- Okul, hedeflere yönelik yeni bilgilerden yararlanma ve onu eğitim bağlamına entegre etme kabiliyetine sahip olması gerekmektedir.

- Okul, öğrencileri ve öğretmenleri kendi aralarında takım ruhuna, fikir paylaşımaya, tartışma ve ifade özgürlüğüne, deneyimlerini ve özgüvenlerini geliştirilmeye, işbirliği yapılmaya, yapıcı eleştiriyi ve fikirlerdeki çeşitlilik ve farklılıkları kabul edilip saygı gösterilmeye teşvik eden bir okul kültürüne sahip olmalıdır.
- Okul dış çevreden geri bildirim alma ve elde edilen yeni bilgilere göre planlar, hedefler, vizyonlar ve stratejiler geliştirme yeteneğine sahip olması gerekmektedir.
- Okul, sürekli öğrenme ve öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişimi için teşvik edici bir ortam sağlamalı, ayrıca öğretmenlerin mesleki yeteneklerini sürekli olarak yeni öğretmenler için deneyimli öğretmenlerin model derslerine katılımını, eğitim kurslarını ve toplantılar aracılığıyla deneyim alışverişinde bulunma fırsatını sağlayarak, onları eğitim alanındaki okumalara yönlendirerek geliştirmelidir.

Can (2011), geleneksel okulun öğrenen bir örgüt olmak için yapması gereken bir takım aktiviteler belirlemiştir.

- Okulda öğrencilerin velileriyle okulun yönetimi sürekli ve düzenli toplantılar yapılması gerekmektedir.
- Okul kütüphanesine sürekli olarak bilimin son bulgularını sağlanmalı ve öğrenciler maddi ve manevi olarak kitap okumaya teşvik edilmelidir
- Okul seçkin öğrencileri onurlandırmalı ve okuldaki başarılarını kutlamalıdır.
- Okulun devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapması gerekmektedir.
- Okul kamplar, müzeler, sanat galerileri ve laboratuvarlar gibi bilimsel ve keşif gezileri düzenlemelidir.
- Okuldaki tiyatro - sinema - resim heykeltıraşlık - şiir - müzik gibi kültürel etkinlikleri aktif hale getirilmelidir.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında liderlik davranışı desteklenmeli, deney teşvik edilmeli ve hata başarılı olmak için bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.
- Adil bir ödül sistemi ile yeteneklerini ve mesleki becerilerini geliştirmek isteyen öğretmenler teşvik edilmelidir.
- Okul müdürü, öğretmenleri kendilerini geliştirmek için gereken kaynaklara yönlendirmelidir.

- Okul, eğitimde teknolojiyi kullanmalı ve en gelişmiş ekipman, tesisler ve öğretim yardımcılarıyla donatılmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin okul dışından edinilen bilgilerini incelemeli ve eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelidir.
- Okuldaki yeni öğretmenler için programlar hazırlanmalı ve gerekli destek sağlanmalıdır.
- Okul müdürü, diğer okullarla görüş ve fikir alışverişinde bulunmalı, en son gelişmeleri öğrenmek ve tüm deneyimlerden yararlanmak için onlarla güçlü ilişkiler kurmalıdır..
- Okul müdürü, okulunu uluslararası ve bölgesel mükemmellik ödülleri için aday göstermeli, Bu, okulun tüm üyelerini gereken standartlara ulaşmak için çok çaba sarf etmeye motive etmektedir.
- Okulda belirli kural ve standartlara göre bir öz değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Okul hizmetlerinden yararlananların memnuniyetini anket, görüşme, sonuç analizi ve önerileri olarak ölçme sürecini yönetin.
- Okul müdürü, okul hizmetlerinden yararlananların memnuniyeti ölçme sürecini, anketler, görüşmeler ve sonuçların analizi yoluyla geliştirmelidir.

İş Tatmini

İş tatmini konusuna ilgi ve bireylerin davranışları üzerindeki etkisi, yirminci yüzyılın başlarına dayanmakta, bilimsel yönetim teorisinin kurucusu olan Taylor'un yazıları, bu konuyu ciddiye alan ilk girişimi oluşturmuştur. Bu teorinin öncüleri, astların örgüt içerisindeki davranışlarını yorumlamaya çalışan ve astları daha fazla üretkenlik ve işyerinde fedakarlık yapmak için nasıl motive edeceklerini pratik bir şekilde düşünen ilk araştırmacılarıdır. Bu teorinin öncülerinin kaygıları, astlara özgürlüklerini ve insanlık onurlarını sağlayan demokratik bir örgütsel ortamı oluşturmak ya da astların çalışmalarındaki sosyal ve psikolojik koşullarını iyileştirmeye çalışmakla ilgilenmek değil, ancak vizyonları, sadece üretkenlik sorunlarını ve astların verimliliğini nasıl arttırılabileceğini tartışmaktır (Başalp, 2001).

Bu haksız görüş, astların duygularına, düşüncelerine, psikolojik ve sosyal durumuna bakılmaksızın bir üretim aracı olarak görülmesine yol açmıştır. Bunun üzerinde, bu teori kapsamında örgütün yönetiminin temel işlevi, astların üretken becerilerini geliştirmeleri ve maksimum üretim kapasitesini kullanabilmelerine yönelik astlara gereken eğitimi sağlamak, onları sürekli olarak denetçiler tarafından denetmek, onlardan gereken olanı elde etmede

başarı durumunda maddi bir şekilde teşvik etmek ve başarısızlık durumunda onları cezalandırmaktır (Umyan, 2005).

Bu teorinin eleştirilerinin bir sonucu olarak, insan ilişkileri teorisi, astların psikolojik doğası ve onların potansiyellerinden ve çabalarından en iyi şekilde nasıl yararlanılacağına ilişkin yanlış geleneksel kavram ve ilkeleri düzeltmek için Elton Mayo tarafından geliştirilmiştir. İnsan ilişkileri teorisi, astların psikolojik ve sosyal faktörlerine odaklanmış ve örgütü entegre bir insan toplumu olarak kabul etmiştir. Bu teori çerçevesindeki örgütün yönetimi, astlar arasında işbirliğini, koordinasyonu, uygun organizasyonel ortamı oluşturmaktan ve onları etkin bir şekilde çalışmaya motive etmekten sorumludur, böylece bir yandan kurumun amaçlarına ulaşılır ve diğer yandan bireylerin farklı arzuları karşılanmaktadır (Kantar, 2008).

1935 yılında Hobok, iş tatmini nedenlerini araştırdığı “İş Tatmini” adlı bir çalışma yapmış ve bu çalışma endüstriyel ve sosyal psikoloji literatüründe büyük öneme sahiptir. Ayrıca geçen yüzyılın altmışları, genel olarak bilimsel araştırmanın metodolojik ve teorik yönlerinde ve özel olarak ta iş tatmini araştırmasında büyük bir gelişmeye tanık olmuştur. Böylece örgütler, kurumlar ve şirketler içindeki büyük birey gruplarından bilgi edinmek mümkün olmuş, iş tatmini konusunda araştırma ve çalışmalar yaygınlaştırılmış ve uygulama kapsamı birçok meslek içerecek şekilde genişletilmiştir (Eren, 1993).

İş tatmini kavramı.

İş tatmini, çalışma koşulları bireyin yetenekleri ve eğilimleriyle uyumlu olduğu zaman psikolojik ihtiyaçlarını karşılama derecesidir; Böylece, bireyin kendisi ve başkaları için saygı duyulmasına, meslektaşları ve yöneticileri ile güçlü sosyal ilişkilerin kurulmasına, kendisinde coşkunun ortaya çıkılmasına, psikolojik ve sosyal sorunlara neden olan kaygı ve gerginliğin giderilmesine yol açmaktadır (Sharaideh, 2010).

Telman ve Ünsal'a (2004) göre; iş tatmini, personellerin çalışma karşılığı alınan ücret, örgütsel iklim, ekonomik getirileri, sağlık şartları, iş yeri adalet düzeni, promosyon fırsatları ve sosyal ilişkiler ile ilgili tüm çalışma koşulları hakkında olumlu bir psikolojik hissi, aksine iş tatminsizliği iş koşullarıyla ilgili tüm faktörler hakkında olumsuz bir psikolojik duygusunu temsil etmektedir.

Abd-Albaqi (2004)'ye göre; iş tatmini, astlarda psikolojik, sosyal ve ekonomik gereksinimlerini karşılama sonucu ortaya çıkan psikolojik doyum halidir. Bu psikolojik doyum, iyi çalışma ortamını ve koşullarının yanı sıra kendini gerçekleştirme, sevgi, kabul görme, özgüven, özsaygı, aidiyet hissi, gelişim ve bir işi başarıyla tamamlama gibi yüksek

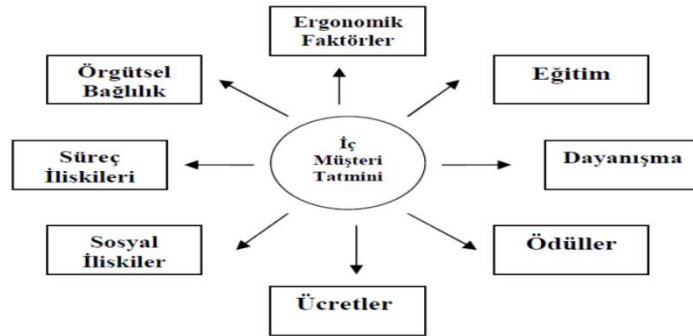
psikolojik gereksinimlerinin karşılanması da dahil olmak üzere çeşitli faktörlerin elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece, bireyin çalışmasına olan sevgisini yaratır ve başarıya ulaşması için kendini adanmasını sağlar çünkü bu çalışma ortamı, onun isteklerini ve beklentilerini yerine getirmektedir.

Jalabene (2009)'ye göre; iş tatmini, bireylerin çalışma koşulları, astlar arasındaki ilişkiler, iletişim yöntemleri, liderlik modeli, teşvik ve maaşlar sistemi ile ilgili olarak çalışmalarına ilişkin duydukları kurumun üzerinde olumsuz ve olumlu yönde etkileyebilecek duygu ve tutum grubudur.

Barutçugil (2004) göre; iş tatmini, çalışma koşullarının, beklentileri, değerleri, inançları, hedefleri ve ihtiyaçları ile uyumunun bir sonucu olarak, işgörenin örgüt içinde yaşadığı duygusal ve ruhsal mutluluk hali olarak tanımlanmaktadır.

İş tatmini, hem personelin kendi amaçları hem de örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan çalışma faktörlerinden memnuniyetinin bir sonucu olarak duyduğu psikolojik mutluluk olarak kabul edilmektedir (Keser, 2005).

Ebu Rahma (2012)'ya göre; iş tatmini, bireyin çalıştığı organizasyondan elde ettiği maddi ve manevi teşvikler sonucu olarak çalışmasına ve tüm kurumun üyelerine yönelik bireysel psikolojik memnuniyet duygusudur. Bu meslektaşları ile güçlü ilişkiler kurma ve üretkenliği artırma ve kendini geliştirme arzusundaki dış davranışlarıyla yansıtılmaktadır.



Şekil 8. Çalışanların iş tatmini (Kalyoncu, 2007: ss.105)

İş tatmini önemi.

İş tatmini, birçok psikoloğun dikkatini çeken konulardan biridir, çünkü çoğu insan hayatlarının büyük bir kısmını işyerinde geçirmektedir .Bu nedenle psikologların iş tatmini nedenlerini, personelin kişisel ve profesyonel hayatındaki rolünü incelemeleri gerekiyordu . Bu, idari psikoloji alanında iş tatmini konusunda çok sayıda araştırma ve çalışmaya yol açmıştır (Karcıoğlu & Akbaş, 2010).

Öte yandan bazı araştırma bulguları, çalışmalarından memnun olan bireylerin, çalışmalarından memnun olmayan insanlardan daha uzun yaşadıklarını, işe olan bağlılık ve verimliliği arttığını, psikolojik kaygılara daha az eğilimli olduklarını, daha fazla özgüvenli ve sosyal olarak daha uyumlu olduklarını göstermiştir. Ayrıca bazı araştırmacılar, yaşam memnuniyeti ile iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmaktadır (Morsi, 2003).

Hiç şüphe yok ki iş tatmini çok önemli çünkü yönetimin performansın, etkinliğinin ve kurum içindeki ilişkileri yönetmedeki başarısının gerçek bir ölçüsüdür. Diğer taraftan bireylerin genel memnuniyeti yüksek ise, bu durum örgütün tüm bölümlerinde yüksek sonuçlara yol açabilir, diğer yandan, bireylerin işlerinden memnun olmamaları, devamsızlık, sık kaza, işyerinde gecikme, astların örgütten ayrılmaları ve diğer kurumlara taşınması açısından olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Ayrıca, sorunların ağırlaştırılmasının yanı sıra, sağlıklı örgüt iklimine, astların çalışmalarından şikayetlerine ve örgütün içindeki söylentilere sebep olan gizli grupların oluşumuna yol açmaktadır (Akşit, 2010).

İş tatmini konusundaki ilginin nedenleri şunlardır:

- Astlar arasında yüksek derecede iş tatmini, kurumlar içinde çalışmayan çalışanların yüzdesinin düşük olmasına yol açmaktadır.
- Çalışmalarından memnun olan çalışan, çalışmasına devam etmek ve kurumun hedeflerine ulaşmak için daha istekli ve çalışmalarında daha aktif ve hevesli olmaktadır.
- Genel olarak, iş tatmini, kurumun sağlığı, refahının, içindeki örgütsel olgunluğun ve performans etkinliğinin en önemli göstergelerinden biridir. Çünkü astların memnun olmadığı bir kurumun başarı şansı çok az olacaktır.
- İş tatmini yüksek olan astlar sosyal yaşamlarından daha memnun, aileleriyle daha mutlu ve genel olarak yaşam hakkında olumlu görüş sahibidir.
- Bazı araştırmaların sonuçlarına dayanarak, çalışmalarından daha memnun olan astların iş kazası geçirme olasılıkları daha düşük ve üretkenliğe sahip olma olasılıkları daha yüksek olduğu gösterilmektedir.
- Astlar arasındaki yüksek derecede iş tatmini, yüksek hırs düzeyine ve başarıya yönelik arzusunun artmasına neden olmaktadır.
- Araştırmaların çoğu, iş tatmini ve yüksek işgücü verimliliği arasında yakın bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Yani memnuniyet derecesi ne kadar yüksekse, verimlilik o kadar yüksek olmaktadır.
- Astlar arasında yüksek derecede iş tatmini, kurumlar içindeki devamsızlık ve işten ayrılma oranının düşük olmasına yol açmaktadır (Güllü, 2009).

Eğitim kurumlarının, özellikle de okulun, insan kaynakları yönetimini sürekli planlama ve geliştirmeye odaklanarak toplumda kapsamlı bir gelişim sağlamada oynadıkları rolün önemine bakıldığında, öğretmenlik mesleği, etkili bir insanın inşasına katkıda bulunan ve diğer tüm devlet kurumları tarafından desteklenmesi gereken, toplumdaki en kutsal meslek olarak kabul edilmelidir (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim kurumlarının, öğretmenlerde iş doyumunu sağlamak için çaba sarf etmesi ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya ve yeteneklerini geliştirmeye çalışması önemlidir, çünkü öğretmenin çalışmalarından memnuniyeti davranışlarına yansır ve bu da öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını, düşünme stillerini, değerlerini ve alışkanlıklarını etkileyecektir. Sonuç olarak, bu bir bütün olarak topluma yansiyacaktır, çünkü öğretmen toplumu inşa etmenin en önemli kısmıdır (Akçamete, Kaner, & Sucuoğlu, 2001).

İş Tatmini Teorileri

Bilimsel yönetim teorisi.

Frederick Taylor, bilimsel yönetim teorisinin ilk kurucusudur, temel amacı ekonomik verimliliği, özellikle kurum içindeki çalışanların verimliliğini arttırmaktır. Bu teori, astların çalışmalarından memnuniyet elde etmek için tek teşvik olarak maddi teşviklerle ilgilenmiştir. Diğer taraftan bu teori, çalışanın verimliliğini artırmaya, mümkün olduğunca sorunsuz ve hızlı bir şekilde çalışmasını yürütmek için tüm maddi potansiyelleri sağlamaya çalışmıştır. Bu anlamda performans hızı, kurum içindeki iş kalitesinin değerlendirildiği tek kriterdir. Bununla birlikte, bu teori, astların uzun vadeli iş tatmini sağlanmasında başaramadı çünkü personelerin insan tarafını ihmal etmiştir (Shamiri, 2009).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.

Abraham Maslow, bu teorinin kurucusudur. Bu teori insanların önemini ve güçlerine göre ihtiyaçlarını hiyerarşik olarak karşılama konusunda istekli olmalarına dayanmaktadır. Maslow, insani ihtiyaçları beş düzeyde düzenlemiştir. Bu teoriye göre, bu ihtiyaçların karşılanması, bireyin iş tatmini elde edilmesini sağlamaktadır. Böylece çalıştığı kuruma bağlılığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu teori, insan ihtiyaçlarını karşılama ve motivasyon arasında bir ilişki kurmaya çalışmaktadır. İhtiyaçlar, insan davranışının ana itici gücüdür: Bu anlamda kurumun lideri, çalışanların ihtiyaçlarını, özellikle de yüksek ihtiyaçları karşılamak için sürekli çalışmalıdır (Yalçın, 2014).

Maslow, insani ihtiyaçların beş seviyeye bölünmesi ve aşağıdaki şekilde dağıtılmasını sağlamıştır.

Fizyolojik ihtiyaçlar.

Hiyerarşinin asgari ihtiyaçları olan yiyecek, içecek, barınma ve dinlenme, cinsellik, uyku gibi fizyolojik veya organik gereksinimler olarak da adlandırılmaktadır (Tunacan & etin, 2009).

Güvenlik gereksinimi.

Bireyin fiziksel ve psikolojik zararlardan korunması ile ilgilidir, ayrıca iş istikrarı, sabit gelir, sağlık güvenliği ve yeterli bir yaşam standardının korunmasını içermektedir (Tan, 2012).

Ait olma gereksinimi.

Başkalarıyla paylaşma, sosyal etkileşime girme, arkadaşlık, sevgi ve başkalarının kabul gibi onlarla sağlıklı ilişkiler kurma gereksinimi, ayrıca sosyal ihtiyaçlar, daha yüksek ihtiyaçlar için başlangıç noktası olarak sayılabilmektedir (Tecer, 2011).

Saygınlık gereksinimi.

Maslow'a göre, bireyin kendine saygı, güven, başarı ve başkalarının takdirine duyulan ihtiyaç yerine getirmeden önce fizyolojik ihtiyaçlarını, güvenlik ihtiyaçlarını ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir. Bu düzeyde, birey belirgin bir sosyal statü, şöhret ve başkaların tarafından saygı duyma hissi, onlardan bağımsız ve farklı hissetme ihtiyaının yanı sıra, toplum içindeki önem duygusunu duymak istemektedir (Yavuzkurt,2017).

Kendini gerçekleştirme gereksinimi.

Kendini gerçekleştirme ihtiyaı, bireyin hayatta arzuladığı yüksek amaç ve hedeflere ulaşma ihtiyaıdır. Ayrıca bu ihtiyaç, Maslow'un insan ihtiyaçları hiyerarşisinde en st seviyededir. Kendini gerçekleştirme, insanın tüm yeteneklerini ve potansiyellerini kullanma ve bunları ona ulaşabilecek kadar en st düzeyde geliştirme gereksinimi anlamına gelmektedir. Bu kendini gerçekleştirme gereksinimi, dar kişisel anlamında anlaşılmamalı, gerçeğe ulaşılma, düzeni ve adaleti gerçekleştirilme gibi daha yüksek değerlerin ve amaçların peşinden koşulmasını içerebilmektedir. Maslow'un görüşüne göre; insanın elde etmeyi amaçladığı bu yüksek hedefler ve değerler, insanda olduğu kadar gıda, güvenlik, sevgi ve takdir gibi temel ihtiyaçların da doğal ihtiyaçlarıdır. İçinde yaşadığı toplumda kendini gerçekleştirme düzeyine ulaşmaya yönelik ısrar eden, insan kişiliğine gömülü olan potansiyellerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Çetinkanat, 2000).

Tablo 2. Maslow ve Herzberg Karşılaştırması

Maslow	Herzberg
Kendini gerçekleştirme ihtiyacı	Motivasyon Faktörleri
Öz-saygı ihtiyacı	
Ait olma (Sosyal) ihtiyacı	Hijyen Faktörleri
Güvenlik ihtiyacı	
Fiziksel ihtiyaçlar	
Kaynak: (Ünal, 2015).	

Herzberg'in iki-faktör teorisi.

Herzberg, personelerin iş tatmininde yazan en önemli yazarlardan biridir. Maslow'un teorisini, iş tatminine neden olan faktörleri ve iş memnuniyetsizliğe neden olan faktörleri inceleyerek tamamlamaya çalışmıştır. 1959 yılında iş memnuniyetini etkileyen faktörleri açıklayan İki-Faktör Kuramı geliştirmiştir. Bu teoriye dayanarak, iş memnuniyetini etkileyen faktörler iki ana faktörde sınıflandırılabilir (Önder, 2007).

Koruyucu (hijyen) faktörler.

İş istikrarı, kuruluş sisteminin adaletliliği, kişiler arası ilişkiler, çalışma saatleri, iş yeri, ücret, tatiller, ulaşım gibi kuruluş içindeki çalışma ortamı ile ilgili faktörler. Ayrıca, işlerin nasıl yürütüleceği konusunda yeterli öz-denetim, şirket politikası ve yönetimi, iş ortamında iyi sosyal ilişkiler, personeller için iş güvenliği ve temel hizmetler gibi iyi çalışma koşullarını da içerebilmektedir (Çelen, 2004).

Motive edici faktörler.

Motive edici faktörler arasında şunlar yer alır: personellerin yeteneklerine meydan okuyan, isteklerini yerine getiren ve ihtiyaçlarını karşılayan çalışma, personelin çabalarının örgütteki yöneticiler ve meslektaşları tarafından takdir edilmesi, gelirin arttırılması, personellerin yetenekleri, kapasiteleri ve potansiyellerinin geliştirilmesi dolayısıyla daha yüksek pozisyonlara terfi için fırsatlar sağlanması, sorumluluk alınması, kararların sürecine dahil edilmesi ve başkalarının yönlendirilmesi fırsatlarının bulunması, planlanan hedeflere ulaşmak için fırsatlara ihtiyaç duyulması ve gerekli performansın aşılması. Bu faktörlerin hepsinin çalışmanın içeriğine odaklandığını, dolayısıyla, teşvik çabalarında başarılı olmak isteyen herhangi bir kurum, çalışma içeriğini Herzberg'in teorisinde belirtilen şartlara uygun olarak yeniden düzenlemelidir (Hiti, 2003).

Vroom'un beklenti teorisi.

Beklenti teorisi, bir bireyin belirli bir şekilde davranmaya karar verdiğini varsayar, çünkü bu davranıştan beklenen sonuçtan dolayı diğer davranışlardan belirli bir davranış seçmeye teşvik edilmektedir. Bir çalışanın belirli bir davranış seçmesi, belirli bir sonuç elde etme arzusundan kaynaklanmaktadır. Bu teori, ödülleri doğrudan performansla ilişkilendiren örgütün önemini vurgular; böylece astlar da sebebi sonuçla ilişkilendirebilir ve onları daha fazla üretkenliğe teşvik edebilmektedir (Çimen, 2000).

Bu teori, personelin çalıştığı kurumdaki kendi çabaları ile onlardan aldığı kişisel faydalar arasında zihinsel karşılaştırmalar yaptığı varsayımı üzerine iş tatmini yorumlamasına dayanmaktadır. Kişisel çıkar, harcadığı çabalardan büyük veya eşitse, çalışmalarından memnun olmaktadır. Personelin kurum içerisinde herhangi bir sarf ettiği çabanın karşısında maddi veya manevi bir geri dönüş alması beklemekte ve memnuniyet derecesi, şu beklentileri ile çalışmaları karşılığında ne elde ettiği arasındaki uyumluluğa bağlıdır (El-Şeyh & Sherir, 2007).

Amaç teorisi.

Bu teori, bireylerin amaçlarını belirlerken motivasyon ve performansın yüksek olduğunu açıklayan Edwin Locke tarafından geliştirilmiştir. Personellerin amaçları, açık ve kabul edilebilir olduğunda ve ilerlemenin seviyelerini belirten geri bildirimlere sahip olduklarında, bu durum personellerin çalışmalarından memnuniyetinin artmasına neden olur, dolayısıyla personellerde iş memnuniyetini sağlamak isteyen yönetici, ayrıca bireyler üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olmak için hedeflerin karakterize etmesi gereken bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Çetinkanat, 2000).

- Hedefler açık ve net olmalıdır: çünkü açık hedefler bireyin ne yapması gerektiğini ve ne kadar çaba göstermesi gerektiğini belirlemektedir.
- Hedefler ölçülebilir olmalı ve yüksek performans için motivasyon sağlamalıdır.
- Hedefler bireye fayda sağlamalıdır.
- Hedefler zor olmalı ve performansın yüksek olmasına yol açmalıdır.
- Yüksek düzeyde performans elde etmek için hedefler biraz zor olmalıdır.
- Personeller ile ortak olarak hedefler oluşturulmalıdır.
- Belirli hedeflere doğru ilerleme seviyesini gösteren geri bildirim kanalları açılmalıdır (Rababaa, 2003).

Adams'ın eşitlik teorisi.

Bu teori, bireyin adil ve insafli muamele alma arzusuna dayanan sosyal karşılaştırma sürecinden türetilen bir takım teorilerden biridir. Adams, personel ile çalıştığı örgüt arasında, personelin ücret, ödül, terfi ve sağlık sigortası gibi getiri karşılığında çaba ve deneyim sunduğu konusunda karşılıklı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu teoriye dayanarak, kişi aldığı getirilerin oranı ile örgüte sağladığı hizmetler arasında bir karşılaştırma yapar, Aynı zamanda, başkalarının getirilerini ve örgüte sağladıkları hizmetlerini ile karşılaştırır, eğer iki oran eşitse, personel çalışmasından memnun hisseder, ancak aralarında bir fark varsa, adaletsizlik hisseder ve bu iş performansını olumsuz yönde etkiler, bu yüzden devamsızlıklarının sık olmakta, üretimi yavaşlatmakta ve en iyisini bulduğunda örgütten ayrılabilir (Yavuzkurt, 2017).

David McClelland'ın başarı-güç teorisi.

McClelland David, bireyin gerçekleştirmeye çalıştığı ve örgütteki bireylerin farklı tutum ve davranışları için motivasyon olan üç temel gereksinim olduğunu öne sürmüştür (Pedree, 1990).

- Başarıya duyulan ihtiyaç: işin yerine getirilmesinde üstünlük ve başarılı olma arzusu, başka bir ifade ile, bireylerin yeteneklerini meydan okuyan pozisyon ve görevlerle ihtiyaçlarını karşılamak istedikleri anlamına gelmektedir. Buna dayanarak, çalışmalarını sonuna kadar tamamlamaya ve sorumluluk alma kabiliyetlerini ve istekli olduklarını kanıtlamaya çalışmaktadırlar (Keskin, 2008).
- Ait olma ihtiyacı: başkaları ile sosyal ve kişisel ilişkiler kurma arzusudur. Bu, iş yerindeki meslektaşlarla veya takımlardakiler ile etkileşim gerektiren işlerle gerçekleştirilebilmektedir (Tuna, 2013).
- Güçlü olma ihtiyacı: bireyin kendisini çevreleyen tüm olayları ve insanları kontrol altına alma kabiliyetine sahip olma, diğerlerini etkileme ve çevresine egemen olma arzusudur. Bu ihtiyacı karşılamak, bireyin kurum içindeki otorite merkezlerine ulaşma arayışından geçmektedir (Tan, 2012).

McGregor'un X ve Y teorileri.

Douglas McGreggio, Maslow'un fikir ve yazılarından derinden etkilenmiştir. Bu, insan ilişkileri hareketine yeni bir katkı sağlayan yazılarına, özellikle de 1960 yılında "Girişimin İnsan Tarafı" adlı kitabında ve X ve Y adlı teorisinde yansıtılmıştır. Hem X hem de Y, her biri aşağıdaki ana özelliklere sahip olan belirli varsayımlara dayanmaktadır (Bobic & Davis, 2003).

X teorisi.

- İnsan doğası gereği tembeldir, çalışmayı sevmez ve sorumluluktan kaçınır.
- Birey, hırslı değildir, sorumluluk alabilecek ve onu yönlendirebilecek birini bulmayı tercih eder.
- İnsan doğası gereği, değişime kapalıdır, pratik zekaya sahip değildir ve kolayca aldatılabilir.
- Cezalandırma veya cezalandırma tehdidi, bir insanı çalışmaya zorlamanın temel yollarından biridir; başka bir ifade ile, bir insan, çalışma arzusu değil, ceza korkusuyla çalışır.
- Düzgün çalışması için insan üzerinde sıkı bir kontrol ve denetim gerekir.
- Ücretler ve diğer maddi getiriler, çalışanlar için en önemli teşvikler olduğu kabul edilir (Özveren, 2008).

X'in felsefesi, geleneksel yönetim teorisinin temelini oluşturan havuç ve çubuk yönteminin bir uzantısıdır; çünkü işe alma, ücretlendirme, eğitim ve ödüllendirme gibi tüm işlemler üzerinde kontrol sahibi olan örgütün yönetimidir. Bunların tümü, personelin performansı karşılığında elde etmek istediği havucunu temsil ederken, düşük performans ve çalışmadaki gevşeklik, bu işlemleri yönetim tarafından bireyleri baskı altına almak için kullanılan bir çubuğa dönüştürmektedir. İnsan davranışına ilişkin bu haksız görüş, sosyal bilimler ortaya çıkıp bireysel ve grup davranışları konusundaki deneyimlerinin bir sonucu olarak geçersizliğini onaylayana kadar geleneksel yönetimde yaygınmıştır (Simionel, 2011).

Y teorisi.

Bu teori ilk olarak, x teorisindeki, üretimin insani yönünü reddeden, personelerin işe doğru, insan davranışının temelini oluşturan çalışma motivasyonlarına önem vermeyen önerileriyle çelişmektedir (Hiriyappa, 2009).

Bu teori, çalışma motivasyonlarına ve personelerin insani gereksinimlerine olan inancı ile birlikte, insan davranışının bazı yönlerini açıklayan başka varsayımlar sunmaya çalışır:

- Personelin fiziksel ve zihinsel çabası, oyun ve dinlenme gibi doğaldır.
- Dış denetim ve cezalandırma tehdidi, personeleri örgütsel amaçlara ulaşmaya motive etmenin tek yolu değildir, çünkü personel, taahhüt ettiği hedeflere ulaşmak için öz-denetim ve kişisel rehberlik yapacaktır.
- İnsan unsuru (normal şartlar altında) örgütün yönetimi tarafından teşvik edildiğinde sorumluluk almaya çalışmaktadır.

- İnsan, ceza korkusuyla değil, ödül alma umuduyla çalışmaktadır.
- Birey için en önemli ödül, kişisel tatmini ve kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılamaktır (Ramasamy, 2009).

McGregor'un teorisinin en önemli özelliği, "bireyin diğerlerinin beklentileri doğrultusunda davranması"dır; başka bir ifade ile birey zaman içinde başkalarının beklentilerine göre etkilenebilir ve davranışı bu beklentilere ayak uydurmaktadır. X teorisini destekleyen yöneticiler, sert ve doğrudan kontrol ve denetime sahip olup astlarının çalışmalarında takdir ve bağımsızlığa sahip olmalarına izin vermezlerdir. Bu tür liderlik modeli, yaratıcı ve bağımsız olmayan personel yaratır ve yalnızca istendiği gibi çalışır. Öte yandan Y teorisini destekleyen yöneticiler daha demokratik bir şekilde davranırlar; astların yaratıcılık, mükemmellik ve kendini gerçekleştirmeye yol açan karar alma sürecine katılmalarına izin verir, böylece Personel, zaman içinde yöneticilerinin beklentileri doğrultusunda inisiyatif, yetkilendirme ve aktif katılım ruhu içinde hareket edecektir (Mohamed & Nor, 2013).

Okuldaki Öğretmenlerin İş Tatminini Etkileyen Faktörler

Örgütsel faktörler.

Müdür ile ilişki.

Araştırmalar, örgütte kullanılan liderlik modeli ile astların iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Aynı durum okul için de geçerlidir, okulun yönetimi ne kadar demokratik olursa, öğretmenler çalışmalarından o kadar memnun kalmaktadır. Diğer taraftan okuldaki yönetim diktatörlük yapmakta ise, öğretmenlerin memnuniyeti azalır ve performanslarını olumsuz etkilemektedir (Eroğlu, 2011).

Öğretmenlere özgürlük verilmesi, işe ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirilmesine yol açar, aynı zamanda esneklik, geri bildirim, öğretmenlere saygı duyulması ve önerilerinin takdir edilmesini, performanslarının artırma fırsatını sağlamaktadır. Bu da yöneticileriyle olan ilişkilerinden memnun olmalarının bir sonucu olarak çalışmalarından memnuniyetlerini arttırmaktadır (Başaran, 1991).

Okul müdürü, öğretmenlerin duygularına karşı duyarlı olarak onların ihtiyaçlarının farkında olduğunda, çalışmalarına bağlılıklarını ve memnuniyetlerini kazanabilir, ayrıca öğretmenlerine yetki veren ve onlara yeterli özgürlük sağlayan müdür, onlara yaratıcılıklarını ve yeteneklerini geliştirmeleri için büyük bir fırsat sağlayabilir ve bütün bunlar okuldan memnuniyetlerini artıracaktır (Fileh & Abdulmajid, 2005).

Okuldaki öğretmenlerin memnuniyetini arttıran en önemli müdürün davranışları

- Müdür, öğretmenlerin zayıf yönlerine odaklanmak yerine güçlü yönlerine odaklanmalı, onları geliştirmeye ve doğru yere yerleştirmeye çalışmalıdır.
- Okulda öğretmenler aralarında işbirliğini teşvik eden ve olumsuz rekabetten ziyade dostluk ve takım ruhunu destekleyen örgütsel bir iklim yaratmalıdır.
- Müdür, öğretmenleri desteklemeli ve özellikle yeni olanlar için yardım ararken tavsiye ve önerilerde bulunmalıdır.
- Müdür, tüm öğretmenlerle ilişkilerde adalet sağlamalıdır (Haydar & Talib, 2005).

Meslektaşlar ile ilişki.

Çalışma grubu öğretmenler arasında iş doyumunun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okul içindeki öğretmenler arasındaki ilişkileri iyileştirmenin en önemli yollarından biri, öğretmenler arasındaki işbirliğinin önemini vurgulayan eğitim kursları yoluyla takım ruhunu geliştirmektir. Eğer okuldaki herkes takımın ruhuyla çalışır ve diğer farklı görüşlere saygı duyulur, tecrübe ve beceri alışverişinde bulunur, bencillikten uzaklaşılır ise, daha yüksek iş tatmini elde edilir. Ancak, okuldaki öğretmenin meslektaşları ile ilişkisi, gerginlik kaynağı olması, psikolojik ihtiyaçların karşılanmaması ve hedeflere ulaşılmasında bir engel teşkil ederse, öğretmenin çalışmalarından şikayet ve memnuniyetsizliğine neden olmaktadır (Telman & Ünsal, 2004).

Çalışma grubunun öğretmen üzerindeki etkisi, bir topluma ait olma ihtiyacının artmasıyla arttığına dikkat edilmelidir. Çünkü bir sosyal gruba ait olma ihtiyacı arttıysa, öğretmen grup içinde aktif bir üye olma çabasını gösterir, üyelerle güçlü ve sağlıklı ilişkiler kurma konusunda istekli olur böylece okuldaki öğretmenin daha yüksek iş doyumuna yol açacaktır (Fileh & Abdulmajid, 2005).

Çalışma grubundan memnuniyet elde etmek için bir dizi faktörün olması gerekir:

- Grubun üyeleri arasındaki kişisel ve psikolojik uyum sağlanmalıdır.
- Ekip, üyeleri arasındaki kültürel, entelektüel ve bilimsel yakınlaşma temelinde kurulmalıdır.
- Ortak hedeflere ve profesyonel isteklere sahip kişilerden küçük ekipler oluşturulmalıdır.
- Grubun değerleri, inançları, gelenekleri ve ahlaki ilkelerinin yakınsaması gerekir.
- Takım üyeleri, takımlarının hedeflerine ve rollerinin önemine inanmalıdır.

- Ekip üyeleri arasında saygı ve takdir ortamı yaratılmalıdır (Haydar & Talib, 2005).

Çalışma şartları.

Shraideh (2010), çalışma baskılarının öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili memnuniyetlerini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu belirtmiştir. Örneğin, ders saati sayısının ve sınıfın büyüklüğünün arttırılması ve öğretmene kendi alanında bulunmayan öğretim materyalleri gibi ek görevler verilmesi. Öte yandan, eğer çalışma doğası psikolojik ihtiyaçlarını karşılırsa ve yetenekleriyle uyumluysa, çoğu insan iş tatmini hissederler ve bu da astlarını işlerini mükemmelleştirmeye ve tam olarak yapmak için ellerinden geleni yapmaya teşvik etmektedir.

İş güvenliği.

İş güvenliği, okul içindeki öğretmenler arasında iş doyumunun sağlanmasında en önemli faktörlerden biridir, öğretmenlerin iş kazalarına maruz kalması durumunda haklarını koruyan yasaların varlığı, yüksek oranda iş tatmini sağlamaktadır. Örneğin okul, yapı, derslik ve öğretim yardımları açısından güvenli olmalıdır. İş güvenliği, sadece maddi yönüyle sınırlı değildir, aynı zamanda huzur, işbirliği ve saygı ile nitelendirilen bir çalışma ortamı yaratma açısından manevi bir yön içermektedir. Öte yandan, okulda iş güvenliği sağlanamadığı takdirde, öğretmenler okulda huzursuz, daha az üretken ve çalışmalarından daha az memnun olmaktadır (Özgen, 2005).

Kıdem.

Mesleki kıdem, iş tatmini elde etmede en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir. Öğretmenin mesleki kıdemi arttıkça, idari konumu yükselmekte, karar verme sürecine katılma fırsatı artmakta ve buna bağlı olarak liderlik gereksinimlerin doyurulma seviyesi ve iş memnuniyeti de yükselmektedir (Kalebaşı, 2014).

Ücret sistemi.

Ücret, çalışanın deneyimi, çabası ve konumu ile tutarlı olmalıdır. Ayrıca bireyin kurumdaki gösterdiği çabalar karşılığında kazandığı ücretler, maddi ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında ve iş tatmini sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu tatminin, bireyin iş istikrarı, başka bir kuruma geçiş yapmaması, devamsızlık ve şikayetlerin azaltılması açısından genel davranışlarına etkisi açıkça gösterilmektedir. Öte yandan çalışanın maaşı ile psikolojik durumu arasında yakın bir ilişki olduğu, bireyin başına düşen gelirin ne kadar yüksek olursa, yaşam standardının yükseltilmesine yol açacağı, dolayısıyla ona tatmin ve mutluluk getireceği belirtilmelidir (Fındıkçı, 2001).

Teşvikler ve promosyonlar sistemi.

Teşvikler, astlara kurum içindeki çabalarının takdir edilmesini, verimlilik artırılmasını, istenen hedeflere yüksek kalite ile ulaşılmasını, astları daha olumlu ve etkili hale getirilmesini ve kendi aralarında dostça ilişkiler kurulmasını sağlayan manevi ve maddi araçlardır (Aşan & Erenler, 2008).

Abdul-Baqi (2004), öğretmeninin çabalarının takdir edildiğini hissettiği zaman, bu kendisini çalıştığı okula daha fazla bağlı kılacağını ve iş doyumunu seviyesini yükselteceğini belirtmiştir. Öğretmen çabaları teşvik edilmesi, iş güvenliğine yol açıp daha yaratıcı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretmenin çabalarının kariyer gelişimi için mevcut olan fırsatlarla orantılı olduğu söylenebilir, dolayısıyla terfi şansı arttıkça, etkinlik ve verimlilik artar ve böylece okulun gelişimine ve verilen eğitim ve öğretim hizmetlerinin kalitesini olumlu yönde etkileyecektir.

Demografik faktörler.

Yaş.

Araştırmaların çoğu, öğretmen yaşı ile iş tatmini derecesi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenin yaşı arttıkça, çalışmalarından memnuniyeti artar, bunun nedeni, öğretmenin kariyerinin başlangıcındaki hayalleri ve tutkularının gerçekçi olmamasıdır. Öte yandan, mesleğin sunduğu olanaklar bu ihtiyaç ve tutkularla uyumlu değildir, bunun sonucunda işten memnuniyetsizlik söz konusudur. Yaşla birlikte, birey daha olgun ve deneyimli hale gelir, böylece daha yüksek pozisyonlara ve ücretlere yol açar, bu da iş memnuniyetinde bir artış sağlamaktadır. Ayrıca bireyin yaşına bakılmaksızın, çalışmaları onun özellikleri ve beklentilerine uygun değilse, iş tatmini oranının azalacağı ve işgörenin sosyal mutsuzluk içinde yaşayacağı, böylece örgüt içinde ve dışında olumsuz olarak yansıtacağı bilinmektedir (Arisoy, 2007).

Medeni durumu.

Bazı çalışmalar, evli çalışanların evlenmemiş meslektaşlarına kıyasla çalışmalarından daha memnun olduklarını, ayrıca çocuk ve bakmakla yükümlü olduğu kişi sayısı arttıkça aile sorumluluklarının arttığını, dolayısıyla işin onlar için daha önemli olacağını, böylece iş tatmini seviyesinin yükseleceğini vurgulamıştır (Sahbani, 2012).

Eğitim seviyesi.

Araştırmalar, yeterli eğitim ya da iş eğitimi almayan bir işgörenin, örgüt içindeki becerilerini çok sınırlı bir şekilde geliştirme fırsatına sahip olacağını, örgütte performans

düşüklüğüne yol açacağını ve bunun sonucunda stres ve psikolojik olarak olumsuz bir örgütsel atmosferi yaratacağını göstermiştir (Tor, 2011).

Shawish (2005), akademik derecesi yüksek olan çalışanların elde edilemeyen meslektaşlarına göre daha az iş memnuniyeti olduğunu belirtmiştir, bunun nedeni, yüksek dereceli olanların mesleki hedeflerinin yüksek olmasıdır. Çalışanların eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa, psikolojik doygunluk oranı o kadar düşük olur, ayrıca bu durum dengesizliklerine, hayal kırıklığına ve o hayalleri karşılayan bir çalışmaya bırakma arzusuna neden olmaktadır.

Cinsiyet.

En tartışmalı konulardan biri, kadınların performans düzeyinin erkeklerle aynı olup olmadığıdır. Çalışmalar, kadınlar ve erkekler arasında iş performansını etkileyen az sayıda bireysel farklılık olduğunu, işgücü verimliliğinde temel bir fark olmadığını, cinsiyetin iş tatminini etkilediğine dair herhangi bir belirti olmadığını göstermektedir. Ancak çalışanların okul çağındaki çocukları olduğunda, cinsiyet farklılıklarına yol açabilen konular arasında çalışma programları tercihleridir, çünkü çalışan anneler, aile görevlerini yerine getirmek için kısmi işleri ve esnek programları tercih etmektedir. Diğer taraftan gelişmekte olan ülkelerde yapılan bazı araştırmalar, kadın çalışanlar arasında, erkek meslektaşlarına kıyasla bir iş tatminsizlik durumunun olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, çalışan kadınların, örgütteki üst düzey idari pozisyonlarını alma şanslarını en düşük olarak görmeleridir (Hamad, 2014).

Çalışma baskısına dayanabilme.

Hamoud (2002), her kuruluşta iki tür işçi bulunduğunu belirtmiştir: birincisi, işin zorluklarıyla başa çıkabilen ve dolayısıyla iş tatminini hisseden bireyler, onlar görevlerinin zamanında yerine getirebilmektedirler. İkincisi de, iş baskısına dayanama kabiliyetine sahip olmayan ve dolayısıyla iş memnuniyetleri düşük olan bireylerdir, onlar gereken görevleri zamanında yerine getiremezlerdir.

İş tatmini ile liderlik modelinin ilişkisi.

Michigan Üniversitesi ve Ohio Üniversitesi'nde yapılan çeşitli çalışmalar, liderlik ve iş tatmini arasındaki güçlü ilişkiyi vurgulamıştır. Ayrıca, personeller aralarında destek ve işbirliği ruhunu geliştiren, onların ihtiyaçlarını ve isteklerini anlayabilen, güvenlerini ve bağlılıklarını kazanabilen lider, personellerin yüksek iş memnuniyetine ulaşabileceğine neden olur, diğer taraftan sadece üretime önem veren, astlarını sadece üretim aracı olarak gören, onların işlevi yalnızca verimliliği artırmak ve örgütün hedeflerine ulaşmak olarak algılanan

yönetici, aralarında şikayet, öfke, kızgınlık ruhu, çalışmalarından memnuniyetsizliği ve çalıştıkları kuruma ait olmama ruhunu yaymaktadır. Ohio Üniversitesi'ndeki araştırmalar, önceki araştırmaların sonuçlarına katılarak, astlarının duygularını anlayan, onlarla başarılı ve sağlıklı ilişkiler kurmayı başaran ve işbirliği, saygı ve karşılıklı güvene dayalı bir örgütsel ortamı oluşturabilen lider, astların iş tatmini düzeyinin yüksek olmaktadır (Güçel, Tokmak, & Turgut, 2012).

Birçok araştırmanın, rolünü demokratik bir şekilde uygulayan yöneticinin, personeller arasında bir memnuniyet ortamı sağladığını, astları ile olan ilişkilerinde rutini kırabildiğini, öte yandan otoriter ve personelleri karar sürecine dahil etmeyen yönetici, ayrıca hedeflerdeki belirsizliği ve üyeler arasındaki olumsuz rekabet, personelin iş memnuniyetini olumsuz etkileyebildiğini vurgulamıştır, örneğin hayal kırıklığı hissi, sık sık şikayet, devamsızlık, agresif davranış, kaygı, gerginlik ve üretim arzusu eksikliği gibi olumsuz etkilerdir (Yates, 2014).

Başarılı liderlik, örgütün tüm üyeleri arasında takım ruhunu ve işbirliğini teşvik eder, personellerinin moralini yükseltmenin, kişilikleri ve arzularını belirtmenin önemini kabul eder, kurumun tüm personellerinin çabalarından oluştuğuna inanır, dolayısıyla başarısı, problem çözme ve karar alma konusunda mümkün olduğunca en fazla personelin katılımına bağlıdır. Çalışma ortamı, personellerin özel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ve çalışma planlamasına katılmalarına izin vererek, demokrasi ruhu, hoşgörü, etkileşim, işbirliği ruhuyla nitelendirildiğinde, personellerin çalışmalarından memnuniyetleri hakkında söylenebilmektedir. Dolayısıyla, örgütün çalışmalarını düzenleyen liderlik modeli ile personellerin çalışmalarına duydukları memnuniyet arasındaki ilişkinin yakın olduğu gösterilmektedir. Bu nedenle, örgütün başarısının derecesi ve amaçları gerçekleştirilmesi, kurum içindeki liderlik modeline bağlıdır (Tengilimoğlu, 2005).

İş tatmini etkileri.

Yüksek verimlilik.

Örgüt içindeki iyi insan ilişkileri, personeller için her zaman yüksek verimlilik anlamına gelmektedir. Bunun nedeni, kuruma ait olma duygusunun yanı sıra onların yaptıkları işin önemini hissetmeleri, kurum yönetiminin her zaman ihtiyaçlarını anlaması, sorunlarını çözme, yeteneklerini geliştirme ve onları maddi ve ahlaki olarak teşvik etmeye çalışmasından kaynaklanmaktadır (Fileh & Abdulmajid, 2005).

Devamsızlık azaltılma.

Devamsızlıktaki artış, düşük moral ve iş tatmininin bir göstergesidir. Personellerin işyerine gelmemesine neden olan sebepler arasında; çalışma çok yorucu ve rutin olduğunda, astlar sıkılmış hisseder, rahat bir yerde keyifli bir zaman geçirmek için işyerine gelmemesine neden olmaktadır. Öte yandan, çok fazla baskı içeren çalışmanın doğası, personeller gergin atmosferden uzak durması ihtiyacını doğurmaktadır. Ayrıca düşük ücret, personelin psikolojik dengesizlik duygusu için bir neden olabilir, Ancak personel, çalıştığı işten memnun olduğunda ve örgüt içindeki meslektaşları ile birlikte mutlu bir şekilde çalıştığında, devamsızlık günleri çok az olmaktadır (Shawish, 2000).

İşten ayrılma ve diğerine geçme oranı azaltılması.

Çalışma güvenliği ve takdir eksikliği, yavaş terfi ve düşük maaşları, personelin çalışmalarından ayrılmasını ve amaçlarını ve arzularını yerine getiren başka bir işe geçmesine neden olur, diğer taraftan araştırmalar, bireyin iş tatmini arttıkça, bu işte kalma arzusunun arttığını ve isteğe bağlı olarak başka işyerine geçme ihtimalinin azaldığını göstermektedir (Aşık, 2010).

Söylentilerin kaybolması.

Örgüt, tüm üyeleri arasında iletişimi kolaylaştıran ve bürokrasiden uzak bir örgütsel yapıya sahip olması, personeller arasında bilgi alışverişine yol açar, böylece örgüt içindeki söylentiler ve dedikodular azaltılır, personeller görevlerine atanır ve potansiyelleri çalışma ve üretimde yoğunlaşmaktadır. Söylentilerin çalışma ortamındaki kötü etkisinin olduğu, kurumdaki gerginlik, endişe yarattığı, insan ilişkilerine zarar verdiği, personellerin iş tatmini üzerindeki olumsuz etkisinin olduğu bilinmektedir (Fileh & Abdulmajid, 2005).

Şikayetlerin kaybolması.

Şikayetler, personellerin çalıştıkları kuruma karşı hoşnutsuzluğu ifade etmektedir. Bu şikayetler, bireysel ya da toplu ve sebepleri gerçek ya da gerçek dışı olabilir. Şikayet sebebinin daima yanlış yönetim olması gerekli değildir, ancak asıl sebep, çalışma ortamındaki iç gerginlik olabilir. Bu durumda, örgütün yönetimi, şikayetin gerçek nedenlerini araştırmalı ve bireyler arasında uyum sağlamaya çalışmalıdır. Ayrıca örgüt yönetimi, toplu veya bireysel şikayetleri ihmal etmemeli ve nesnel olarak incelemelidir, Çünkü şikayetleri görmezden gelmek, sorunu daha da şiddetlendirebilir ve bununla başa çıkmayı zorlaştırabilmektedir (Kantar, 2008).

İş yerinde anlaşmazlıklar azaltılması.

Şüphe yok ki, etkili ve sağlıklı insani ilişkilerin ışığında, astların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilecekler, bu da personellere memnuniyet ve işlevsel istikrarını sağlar, çalışanların kendi aralarında uyuşmazlıkların oranı azalmaktadır (Dil, 2005).

Değişime karşı direncin azaltılması.

Örgütün liderliği ile astları arasında bir güven atmosferi olduğu, tüm üyeleri arasında ortak bir vizyon yaratabildiği, kurumun yönetimi ile personeller arasında bir fikir birliği olduğu, personellerin kişiliklerini ve değişim konusundaki itirazlarını ve endişelerini tanımlayabildiği, değişimin amacı astlara açık olduğu, yönetim, personelin kendilerine olan güvenlerini arttırmalarına ve değişim sürecini kabul etmelerine yardımcı olmak için uygun eğitimi sağlayabildiği ve adil bir ödül sistemi olduğunda, personellerin direnci azaltılmaya başlar ve değişim fikrine daha açık davranırlardır (Fileh & Abdulmajid, 2005).



Şekil 9. İş tatmini etkileri (Özkalp & Kırıl, 2001).

İş Tatmini Ölçme Yöntemleri

İş tatmini gözlemlenemez bir duygu olduğundan, onu ölçme ve tanımlama yeteneği kolay değildir. İş tatmini ölçütleri, tutumlar, motivasyon, kişilik ve diğer psikolojik yönleri inceleme biçimleri açısından psikolojideki kaydedilen ilerlemelerden yararlanmıştır. İş tatmini seviyesini ölçmek ve nedenlerini belirlemek için çeşitli önlem alınmıştır, Bu önlemler etkinlik, doğruluk ve kapsamlılık bakımından farklılık göstermektedir. Bu günlerde, astların morali ölçmek için periyodik araştırmalar yapan pek çok kurum var. Bu anketlerin sonuçları idari kararlar almak ve geliştirmek için kullanılmaktadır (Keser, 2003).

İş tatmini ölçmek için kullanılan en önemli ölçüm yöntemleri şunlardır:

Anket.

Bu yöntem, örgüt içindeki bireylerin görüşlerini bir dizi soru aracılığıyla araştırmaya dayanmaktadır. Bunlar, işin doğası, türü, içeriği, çalışma saatleri ve koşulları, iş arkadaşları, maaş ve yönetim gibi belirli faktörleri içermektedir. Anket soruları, bir yandan araştırmacıların amaçlarına hizmet ederek ve diğer yandan katılımcıların bireysel seviyeleri ile tutarlı olarak standart bir şekilde sunulmaktadır (Shraidh, 2008).

Mülakat.

Veri toplama aracı olarak yapılan mülakat aşağıdaki avantajlara sahiptir:

- Mülakat, soruların katılımcıya uygun bir şekilde netleştirilebileceğın yanı sıra mülakat sırasında dikkate alınan önemli soruları ekleyebildiğı esneklik ile karakterizedir.
- Mülakat, okuma yazma bilmeyen topluluklarda veya çocuklarda en uygun veri toplama yöntemlerinden biridir.
- Mülakat, katılımcıların duyguları hakkında veri toplamının ve görüşülen kişinin ciddiyetini ve doğruluğunun derecesini tespit etmenin uygun bir yoludur.
- Mülakat, katılımcıların görüşlerini yazılı olarak bildirmek istememesi durumunda en uygun yöntemdir.

Mülakat yönteminin birçok avantajları var olmasına rağmen, bazı dezavantajları da vardır.

- Mülakat maliyeti ankete göre daha yüksektir, ayrıca çok fazla zaman ve çaba gerektirir.
- Araştırmacı tarafından önyargı ve nesnellik eksikliği olabilir.
- Zor erişim için bakanlar veya başkanlar gibi bazı önemli şahıslarla mülakat yapmak çok zor olabilir (Abdullah, 2008).

Veri analizi yöntemi.

Bu yöntem, kurumun kayıtları ve arşivleri üzerine yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Başka bir ifade ile, arşivlerdeki mevcut bilgilerin toplandığı, analiz edildiğı ve buna göre kurumda iş tatmini derecesi belirlendiğı anlamına gelmektedir. Örneğın: personellerin devamsızlık, şikayet ve diğer kurumlara transfer oranının yanı sıra istifalar ve iş kazası sayısı gibi veriler (Shahyarh, 2001).

Gözlem yöntemi.

Bu yöntem sayesinde, personellerin davranışlarını ve kurum içindeki tüm ilişkileri gözlemlenebilir ve ardından veri toplayıp analiz edebilir, gözlem sonuçlarına dayanarak, personeller arasındaki iş tatmini seviyelerini ölçülebilir ve uygun kararlar alınabilmektedir (Abdullah, 2008).

Konu İle İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar

Bu başlıkta dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş tatmini ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları incelenmiştir.

Dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar.

Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Çelik ve Eryılmaz (2006) çalışmasında, meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin seviyesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete 504 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukları ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Anket sonuçlarına dayanarak, öğretmenler okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki boyutunda yetkin olduğunu düşünürken, entelektüel uyarma boyutunda yetkin olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, okul müdürlerinin çalışma saatleri bakımından gösterdiği dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarında bir fark olduğunu göstermiştir.

Bilir (2007) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ve öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemeyi amaçlamadığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu gördüklerini ve bu durum cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Kıdemi ve yaşı yüksek olan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde farklılıklar görmezken, kıdemi ve yaşı düşük olan öğretmenler ise farklılıklar göstermektedir. Son olarak, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte öğretmenler arasında iş tatmini düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir.

Çetiner (2008) çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete 467 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışını uyguladığını ve bu durum

cinsiyete göre değişmediğini göstermiştir. Yalnızca alt kurslara katılan kıdemi ve yaşı yüksek olan öğretmenler, müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışını gösterme konusunda sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir.

Keleş (2009) ilişkisel çalışmasının amacı, ilköğretim, ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında orta, pozitif ve anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Yılmaz (2010) çalışmasında, müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır, Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete Halk Eğitim Merkezinde çalışan 254 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin Halk eğitim merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine göre “Her Zaman Katılıyorum” değerlendirdiklerini göstermektedir. Öte yandan, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin gösterme düzeyine ilişkin algıları arasında fark olmadığı görülmektedir.

Karip (2011) çalışmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik kabiliyetlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete Ankara il merkezindeki özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan 262 müdür katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, devlet ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme seviyelerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Üstelik devlet ilköğretim okullarındaki çalışan müdürlerin kendilerini, özel ilköğretim okullarındaki çalışan müdürlere göre liderlik kapasiteleri açısından daha verimli ve yetkin gördükleri ortaya çıkmıştır.

Güneş (2011) çalışmasında, dönüşümcü liderlik ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi incelemenin yanı sıra okullarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyi ve örgütsel adalet düzeyini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları düşük düzeyde sergiledikleri için dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin düşük düzeyde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Cafoğlu (2012) araştırmasında, kamu ve özel lise okullarındaki müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin düzeylerini sahip olma öğretmenlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılıp araştırmaya 300 öğretmen katılıp bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar, özel lise müdürlerinin kamu lise müdürlerine göre daha fazla dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu göstermektedir, çünkü kamu okul

müdürleri yeterince eğitilmemiştir ve idari kararlarını olumsuz yönde etkileyen bürokratik baskılara maruz kalmaktadırlar.

Bozkır (2014) çalışması, dönüşümcü liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada bir anket uygulanmış ve ankete kamu ve özel sektörden 140 çalışan katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ve iş doyumu arasında bir ilişki olduğunu, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre çalışanların algıları arasında fark olmadığını göstermiştir.

Eraslan ve Aytaç (2015) araştırmanın amacı, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümcü liderliğe ilişkin algıları arasında farklılık olmadığı söylenebilir ve bu nedenle cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarını ele alan çalışmalarda önemli bir bağımsız değişken olarak kullanılmaması gerektiği söylenebilir.

Ayık ve Diş (2015) çalışmalarında, devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre, örgüt iklimi ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel iklim tüm boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öte yandan, regresyon analizinin sonuçları, dönüşümcü liderlik ölçeğinin (idealleştirilmiş etki, ilham kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi) boyutlarının örgütsel iklimin ölçeğinin destekleyici yöneticisinin davranışı boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir.

Ayık, Diş, ve Çelik (2016) çalışmalarında, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre, okulun değişime açıklığı ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. . Araştırmanın sonuçlarında, dönüşümcü liderlik boyutları açısından en yüksek ortalama idealleştirilmiş etki boyutunda olurken, değişime açıklığı boyutları açısından ise en yüksek ortalamanın müdürün değişime açıklığı boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik ile değişime açıklığın tüm boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öte yandan, regresyon analizinin sonuçları, dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarının okulların olumlu değişime açıklığının tüm boyutlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını tespit etmiştir.

Canbaz (2019) çalışmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır, Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukları

yüksek olup öğretmenlerin algılarında cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Anket sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin algılarında kıdem değişkenine göre tüm boyutlarda farklılık olmazken, 21 yıl ve üstü deneyimdeki öğretmenler ile 1-10 yıl arası deneyimdeki öğretmenlerin bireysel destek boyutunda farklılık olmaktadır. Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okullarına bağlılığı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilip, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik davranışlarında dönüşümcü liderliğin özelliklerini gösterdiği sürece, öğretmenler okullarına bağlılığı arttı ve çalışmalarına istekli oldukları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım ve Çelikten (2019) çalışması, eğitim kurumlarında kadın okul yöneticilerin dönüştürücü ve etkileşimli liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır.. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, eğitim kurumlarındaki kadın yöneticiler orta düzeyde dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermektedir. Diğer yandan, düşük mesleki kıdeme sahip öğretmenler, kadın yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergilediğini görürken, orta ve yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenler, kadın yöneticilerin etkileşimli liderlik davranışları sergilediğini görmektedir.

Kahya (2020) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları gösterme düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisini incelemek amaçlanmıştır.. Araştırmanın sonuçları, öğretmen algılarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre içsel motivasyon ve iş motivasyonu arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre, iş motivasyonunun genel ve alt boyutlarında farklılaşma bulunmaktadır. Son olarak, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Yani okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte öğretmenler arasında iş motivasyon düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Allen, Grigsby, & Peters (2015) ilişkisel çalışmanın amacı, öğretmen ve müdürlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemi, güneydoğu Teksas'taki bazı köylere ait ilköğretim okullarında görev yapan müdürler ve öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmen ve müdürlerin okul İklimi dönüşümcü liderin özelliklerini sergileme düzeyine ilişkin algılarını incelemek için anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ve okul iklimi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Jyoti & Dev (2015) ilişkisel çalışmanın amacı, yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ile çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Hindistandaki Airtel and Aircel çağrı merkezlerine ait çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ile çalışanların yaratıcılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan araştırmacı, yöneticilere kurumlarına sürdürülebilir bir rekabet avantajı yaratmak için dönüşümcü liderlik becerileri konusunda eğitim vermelerini önermiştir.

Somti (2015) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, ortaokullarda okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ve öğretmenlerin ortaokullarda okullarında yaratıcılık yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve bu araştırma Gazze'deki ortaokullarda okullarında görev yapan 330 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin, ortaokullarda okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu gördüklerini ve bu durum eğitim durumu değişkenine göre değişmediğini göstermiştir. Öte yandan öğretmenler arasında, kadınlar lehine cinsiyet değişkeni ile 10 yıldan fazla öğretmenlik yapmış olanlar lehine deneyim süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkmıştır.

Abdelel (2015) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, ortaokullarda okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ve öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve bu araştırma Gazze'deki ortaokullarda çalışan 400 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin, ortaokullarda okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu gördüklerini ve bu durum cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre değişmediğini göstermiştir. Buna göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin arasında okullarına bağlılık düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir.

Moriano, Molero, Topa ve Mangin (2014) ilişkisel çalışmanın amacı, yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin İspanyol şirketlerinde çalışan davranışı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, İspanyol kamu ve özel kurumlarına ait 186 çalışandan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderliğin stillerinin şirketler içindeki çalışanların davranışı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösterirken, diğer liderlik stillerinin çalışan davranışı ve örgütsel kimlik algısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuçlar aynı zamanda dönüşümcü liderin yeni fırsatları yaratmak

ve yeni ürünler geliştirmek için çalışan girişimlerini desteklemede hayati bir rol oynadığını göstermektedir.

Kheirandish (2014) çalışmasında, lise öğrencileri arasında öğrenme sürecinin iyileştirilmesinde dönüşümcü liderlik ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 108 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okuldaki performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Nielsen, Brenner and Borg (2013) çalışmasında, dönüşümcü liderlik, çalışma koşulları ve iş tatmini arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, Danimarka'daki yaşlı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 447 personelinden toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderlik ile çalışma koşulları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, çalışma koşullarının duygusal katılım ve manevi etki açısından iyileştiği söylenebilir. Öte yandan, dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasında da pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Xin-an Zhang (2012) çalışmasının amacı, dönüşümcü liderliğin etik ve otoriter liderlik davranışlarıyla etkileşime girip girmediğini ve çalışan davranışı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, çok çeşitli kuruluşlardan rastgele seçilen 228 (114 lider, 114 çalışan) kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, yüksek derecede dönüşümcü ve etik liderliğe sahip olsn liderlerin, çalışanların çabaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu, otoriter liderlik davranışlarının ise çalışanların çabalarıyla olumsuz ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Awwad (2012) çalışmasında, Filistin'de Batı Şeria'daki devlet liselerinde bulunan okul müdürleri tarafından dönüşümcü liderlik ilkelerinin ne ölçüde uygulandığını ve örgüt iklimi ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 288 müdür katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, devlet liselerinde dönüşümcü liderlik ilkelerinin yüksek bir uygulamasının olduğunu, dönüşümcü liderlik ile örgütsel iklim arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ağa (2011) çalışmasında, lise müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri uygulamalarının derecesini belirlemeyi ve bu becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi seçilip çalışma verileri toplanmak için iki araç (anket ve kişisel görüşme) kullanılmıştır: Çalışma örneklemi 45 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları, Gazze'deki ortaokulların müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri konusundaki uygulama derecesinin büyük olduğunu göstermiştir.

Moolenaar (2010) çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile yaratıcı okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 702 öğretmen ve 51 ilköğretim okulu müdürü katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ile yaratıcı okul iklimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu, öğretmen ve müdürler dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip oldukça, okul ortamının yaratıcılığı teşvik eden bir iklime dönüşmesi için fırsat arttığını göstermiştir.

Barnett (2003) çalışmasının amacı, İngiltere'de NSW okullarındaki dönüşümcü liderlik modellerinin okulun öğrenme ortamındaki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın Örneklemi, rastgele yöntemi kullanılarak New South Wales ilinde bulunan 52 ilköğretim okullarında görev yapan 458 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplamak için Bass ve Aviolo (1997) tarafından geliştirilen çok faktörlü liderlik anketi ve Fraser (1986) tarafından geliştirilen Okul Öğrenme Ortamı anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü liderliğin öğrenme ortamını ve eğitim çıktıları olumlu etkilediğini göstermiştir.

Leban & Zulauf (2004) çalışmasının amacı, dönüşümcü liderin duygusal zekâsının projelerin uygulanması üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi 6 farklı kuruluştaki görev yapan 24 proje yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, yöneticinin dönüşümcü liderlik modellerinin proje performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, yöneticinin yüksek duygusal zekâ kapasitesinin, proje başarısı oranına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Amiri (2002) çalışmasında, dönüşümcü liderlik kavramını, özelliklerini ve boyutlarını, yöneticilerin kamu kurumlarında dönüşümcü liderlik özelliklerine ne ölçüde sahip olduklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Riyad'daki kamu kurumlarında çalışan rastgele 600 yönetici bir örneklem seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderlik ile kurumdaki personellerin iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğunu, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin artmasıyla birlikte personeller arasında iş tatmini düzeylerinin de arttığı belirtmiştir.

Öğrenen örgüt ile ilgili yapılan araştırmalar.

Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Töremen (2001) doktora çalışmasındaki amacı, özel lise ve devlet lisesindeki örgütsel öğrenme düzeyi ve engelleri incelemektir. Araştırmaya 31 özel lise ve 52 devlet okulundan 545 öğretmen ve 148 okul müdürü seçilmiştir. Araştırmanın sonuçları, devlet okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin planlanan çalışma prosedüründe eksikliklerin olduğunu, etkili iletişim yeterli düzeyde olmadığı ve ekip çalışmasının yeterince yapılmadığını göstermiştir.

Araştırmacı, öğretmenlerin ve yöneticilerin aralarındaki işbirliği ve yapıcı etkileşime dayalı ilişkiler kurmak, teknolojiyi daha etkin kullanmak ve okulu öğrenen örgüte dönüştürmek için daha fazla hizmet içi eğitim programları düzenleme konusunda sorumluluk üstlendiklerini önermiştir.

Türkoğlu (2002) araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt konusundaki farkındalık seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Ankara il merkezinde rastgele seçilen 60 ilköğretim okulu üzerinde çalışılmış, anket uygulanmış, ankete 240 müdür ve öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrenen örgütün farkındalık seviyesinin okul müdürleri arasında kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve sistem düşüncesi açısından öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Uysal (2005) yüksek lisans çalışması, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Konya'nın merkezindeki okul öncesi eğitim kurumları seçilmiştir. görev türü, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma süreleri, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını etkileyen bağımsız bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında, zihni modeller boyutunda yöneticilerin algı düzeylerinin öğretmenlerden ve yönetici yardımcılardan daha yüksek olduğu bulunurken öğretmenlerin paylaşılan vizyon boyutundaki algı düzeylerinin yönetici ve yönetici yardımcılardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Günbayı ve Akdeniz (2007)'in çalışması, ilköğretim öğretmenlerinin okullarının öğrenen örgüt özelliklerini gösteren düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Afyon İl merkezindeki 40 ilköğretim okulunda görev yapan 386 öğretmen katılmıştır. Yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi demografik değişkenler, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını etkileyen bağımsız bir değişken olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları ortalamanın üzerinde olduğunu, sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin algıları tüm disiplinlerde branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öte yandan, öğretmenlerin yaş değişkenine göre algıları takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi ve paylaşılan vizyon boyutunda büyük farklılıklar göstermiştir.

Koşar (2019) araştırmasında, ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olarak geliştirilmesini engelleyen örgütsel engelleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve 13 ortaöğretim okuluna anket uygulanıp ankete 241

öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, etkili iletişim, ortak kültür, etkileşim ve örgütsel esnekliğin ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt olarak gelişiminde önemli rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin, çalıştıkları okulun türü, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

Sarımehmetoğlu (2007) araştırmasında, mesleki ve teknik eğitim veren okullarının öğrenen örgüt modeli ile uyum derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul'un bazı bölgelerinde mesleki ve teknik eğitim veren okullarında görev yapan 91 okul müdüründen elde edilen verilere göre yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenler ve öğrenciler için yetersiz kişisel ve mesleki gelişim kursları, insan kaynaklarının etkin bir şekilde değerlendirilmemesi, okul müdürünün etkili bir liderlik eksikliği, iletişim ve işbirliği eksikliği gibi okullarda öğrenme ve değişimin önündeki engellerin olduğunu göstermiştir.

Banoğlu (2009) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya İstanbul ili Kâğıthane ilçesindeki 47 ilköğretim okulunda görev yapan 61 okul müdürü ve 193 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma sonucunda okul müdürlerinin algılarının tüm disiplinlerdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu, katılımcıların öğrenen örgüte ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet değişkeni ve mesleki kıdem açısından algılarındaki farklılıklar incelendiğinde, 20–35 yaş arası kadın yöneticiler lehine sistem düşüncesi algısında düşük olduğu gözlenmektedir.

Kılıç (2009) çalışmasında, Bolu il merkezindeki 16 ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin ve müdürlerin öğrenen örgüt olarak okulları hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete 47 müdür ve 264 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, katılımcıların okullarına bir öğrenen örgüt olarak algılarının genel ve belirtilmemiş olduğu göstermiştir. Ayrıca, müdürlerin görüşlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre değiştiği bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin öğrenen örgüt konusundaki görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve son beş yılda ödül alma değişkenlerine göre büyük ölçüde değiştiği tespit edilmiştir.

Yumuşak ve Yıldız (2011) araştırmasında, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliği gösterme seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Balıkesir il merkezinde rastgele seçilen kamu ve özel ilköğretim okulu üzerinde çalışılmış, anket uygulanmış, ankete kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 848 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenen örgüt boyutlarının ortalamasının özel ilköğretim okullarında devlet ilköğretim okullarına göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifade ile özel ilköğretim

okullarının öğrenen örgüt özelliğini göstermesine karşın; devlet ilköğretim okullarının bu özelliği göstermediği belirtilmektedir.

Karadurmuş (2012) çalışması, Uşak İli Milli Eğitim Bakanlığı devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları cinsiyet, okuldaki öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı, eğitim durumu, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım hâlinde öğrenme ve sistem düşüncesi boyutlarına ilişkin görüşleri "katılıyorum" düzeyinde ve bu da orta seviyeye denk gelmektedir. Öte yandan araştırmanın sonucu, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermezken, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Doğan ve Yiğit (2014) çalışması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Okul arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Sertkaya (2014) araştırmasında, Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin okulları bir öğrenen örgüt olarak ve müdüre güven seviyeleri algılarındaki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin liderlik davranışları, müdüre güven ve öğrenen örgüt arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan müdüre yüksek güvenin etkisi, öğretmenlerin okullarını bir öğrenen örgüt olarak algılamaları üzerinde de olumlu olarak gösterilmiştir. Ayrıca, okulda, öğretmenlerin güvenini kazanabilecek bir müdürün bulunmasının, öğrenen örgütün yordamasında büyük etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Ayık ve Şayir (2015) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre öğrenme organizasyonu ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlandığı. araştırmanın sonuçları, Öğrenen Örgüt ile okul kültürünün tüm boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Zengin ve Gündüz (2018) çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin Öğrenen örgüte ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin “sürekli öğrenme” düzeyi orta, “takım olarak öğrenme” düzeyi orta, “paylaşım sistemleri” düzeyi orta, “diyalog ve araştırma” düzeyi yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha güçlendirilmiş çalışanlara sahip olmasını ortaya koymuştur.

Kırca (2019) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ile öğretmenlerin moralleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, medeni durum ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenen örgüt ile öğretmenlerin morali arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Kubaisi (2013) çalışmasında, müdürlerin algılarına göre, Amman valiliği'ndeki özel ilköğretim okullarında öğrenen örgütün boyutları ile idari yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 370 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ilköğretim okullarında öğrenen örgütün boyutlarının uygulama oranının orta olduğunu, deneyim ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Zaid (2013) çalışmasında, müdürlerin algılarına göre, Gazze'deki UNRWA ilköğretim okullarında öğrenen örgütün boyutları ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 198 müdür katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, Gazze'deki UNRWA ilköğretim okullarında öğrenen örgütün boyutlarının yüksek derecede uygulandığını, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Banna (2012) araştırmasında, Gazze valiliği'ndeki ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin öğrenen örgüt stratejilerini uygulama derecesini incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, Gazze Valiliği'nde rastgele seçilen kamu ortaöğretim okulları üzerinde çalışılmış ve anket uygulanmış, ankete ortaöğretim okullarında görev yapan 405 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçları, Gazze valiliği'ndeki ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin öğrenen örgüt stratejilerini uygulama derecesi orta bir oranda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından sunulan en önemli öneriler, yöneticilere ve öğretmenlere öğrenen örgüt stratejilerinin nasıl uygulanacağını öğretmek için eğitim kursları düzenlemektir. Sürekli öğrenme, ekip çalışması ve okuldaki öğrencileri sınıf ve okul problemlerini çözmeye dahil etmesinin önemi konusunda farkındalığı artırmaktır.

Jubran (2011) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin okullarına öğrenen örgüt olarak algılarını ve müdürlerini eğitim liderleri olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete 439 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin okullarını orta derecede öğrenen

örgüt olarak değerlendirdiğini, cinsiyet değişkeni dışında demografik değişkenler nedeniyle katılımcılar arasında fark olmadığını göstermiştir.

Hamza (2011) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüte dönüştürme çabaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 285 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüte dönüştürme çabalarının yüksek olduğunu, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüte dönüştürme çabaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Moloi (2010) çalışması, zor eğitim koşullarında Öğrenen organizasyon oluşturma stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma modeli uygulanıp kişisel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Güney Afrika Gauteng Eyaletindeki bir grup öğretmen seçilerek Öğrenen organizasyon oluşturma konusunda bilgi alınmıştır. Araştırma sonucunda Zor eğitim koşullarında Öğrenen organizasyon oluşturma yüksek nitelikli öğretmenler gerektirdiğini, Öğretmenler arasında işbirliğinin ve deneyim alışverişi içinde bulunmaları gerekliliğini ortaya koymuştur.

Birzina (2009) çalışması, Avrupa üniversiteleri arasında lisansüstü eğitimde kaliteye ulaşmak için e-Öğrenen organizasyonunun ilkelerinin uygulanmasının etkinliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı betimsel modeli kullanarak çalışma örneklemini ise Letonya Üniversitesi'nde (21) yüksek lisans öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma Bilgi toplama aracı anketi ve kişisel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, e-Öğrenen organizasyonunun ilkelerini uygulamakla eğitimin kalitesini elde etmek arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Brasco(2009) çalışması, Florida'daki Katolik okullarının Öğrenen organizasyonun ilkelerinin uygulanmasının etkinliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrenen organizasyon anketi Florida eyaletindeki (50) Katolik okullarına uygulanıp anketi her okuldan 10 öğretmene dağıtması istenmiştir. Elde edilen sonuçlardan Katolik okullarının Öğrenen örgütün ilkelerini uyguladığı söylenebilir. Öte yandan, araştırmanın sonuçları zihinsel modellerin boyutlarında Öğrenen organizasyon ile öğrenci başarısı arasında negatif bir ilişki gösterirken, paylaşılan vizyon boyutunda pozitif bir ilişki göstermektedir.

Ashour (2009) araştırmasında, Irbid valiliği'ndeki ortaöğretim okullarında öğretmenlerin öğrenen organizasyon ilkelerinin ne derecede uygulandığına ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma Bilgi toplama aracı, beş alana dağıtılmış (sistem düşüncesi, bireysel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve ekip halinde öğrenme) 58

maddeden oluşan ankettir. Çalışma 150 yönetici ve 700 öğretmenden oluşan rastgele tabakalı bir örneklem üzerine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Irbid Valiliği'ndeki ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin öğrenen örgüt ilkelerini uygulama derecesi orta bir oranda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermeyip cinsiyet değişkenine göre de kadın lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından sunulan en önemli öneriler, Peter Senge tarafından geliştirilen öğrenen örgüt ilkeleri üzerine daha fazla çalışma ve araştırma yapılmasıdır.

Chang ve Lee (2007) çalışması, örgütsel kültür, Öğrenen örgüt ve çalışanların iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, örgüt kültürü ile öğrenen örgüt ve çalışanların iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Matin (2007) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre, kamu ve kar amacı gütmeyen okullardaki öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, devlet okulları ile kar amacı gütmeyen okullar arasında her boyutta kar amacı gütmeyen okullar lehine farklılıklar olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, yöneticilere öğrenen örgütün ilkelerini uygulama konusunda daha fazla özgürlük verilmenin yanı sıra devlet okullarının öğrenen örgütün oluşturma ilkelerine göre yeniden yapılandırılmasını önermiştir.

Lzham (2006) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okullarını öğrenen organizasyonlara dönüştürme arzusu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarının yüksek olduğunu, dönüşümcü liderlik ile öğrenen organizasyon arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Dougherty (2005) çalışması, müdürlerin algılarına göre Kaliforniya'daki öğrenen okullar ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları, yüksek performanslı okul müdürlerinin Senge ilkelerine ilişkin algılarının yüksek, orta performanslı okulların müdürlerinin algılarının ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öte yandan, müdürlerin örgütsel düşünme ve paylaşılan vizyon boyutunda yüksek performans gösteren okullar müdürleri lehine algılarının arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Pang (2005) çalışması, Peter Senge ilkelerini uygulayarak okulların öğrenen organizasyonlara nasıl dönüştürüleceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okullar Peter Senge ilkelerini uygulamada farklılıklar göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, okullarda en çok uygulanan kişisel ustalık boyutu olduğunu gösterirken, en az uygulanan zihni modellerin boyutu olduğunu göstermektedir.

Kemple (2003) çalışmasında, ortaöğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt olarak okulları hakkındaki algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. ABD Michigan eyaletinde bulunan 180 ortaöğretim okuluna anket uygulanmış, ankete rastgele seçilen 180 müdür ve 540 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ortaöğretim okulu müdürlerinin okullarına öğrenen örgüt olarak algılarının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, küçük okullardaki görev yapan öğretmenlerin okullarına öğrenen örgüt olarak algılarının, büyük okullardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İş tatmini ile ilgili yapılan araştırmalar.

Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini, tükenmişlik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 414 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini düzeyi yüksek olduğunu, iş tatmini, tükenmişlik ve kişilik özellikleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Aydoğdu ve Yoldaş (2012) araştırmasında, eğitim denetmenlerinin iş tatmini düzeylerini bazı demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, denetçilerin iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine ve branş değişkenine göre farklılık göstermemiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, boşanmış denetmenlerin lehine medeni durum değişkeni açısından denetçilerin iş doyum düzeylerinde farklılıklar bulunmaktadır.

Şahin (2013) araştırmasında, ilköğretim öğretmenleri arasındaki iş tatmini düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. 343 ilköğretim öğretmeninden elde edilen verilere göre öğretmenlerin benzer iş doyum düzeylerine sahip oldukları, bekar öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Koruklu (2013) araştırmasında, ilköğretim öğretmenleri arasındaki iş tatmini düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Ankete 526 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenler arasında iş tatmini düzeylerinde cinsiyet, branş, kıdem, yöneticilerle ilişkiler değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin katılmak istemediklerinden daha fazla iş memnuniyetine sahip oldukları kaydedilmiştir.

Filiz (2014) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma bilgi toplama aracı 17 maddeden oluşan ankettir. Çalışma 341 öğretmenden oluşan rastgele örneklem üzerine uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, İş doyumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup öğretmenler arasında yaş, medeni durum, Branş, öğrenim durumu, kıdem, unvan ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Sarıcı (2015) araştırmasında, öğretmenlerin iş doyumu ve pozitif psikolojik sermaye düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki incelemeyi amaçlamaktadır.. İş tatmini ölçeğinin alt boyutları ile ilgili puanlar incelendiğinde, en yüksek ortalama "ödüllendirici" boyutunda, en düşük "terf" boyutundadır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu ve pozitif psikolojik sermaye konusundaki görüşleri kişisel değişkenlere göre incelendiğinde, genel ölçek ve alt boyutlar açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Diri ve Kıral (2016) araştırmasında, bazı sosyal ve demografik değişkenler açısından ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının tükenmişlik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumu düzeyinde erkekler ve kadınlar öğretmenler arasında kadın lehine farklılıklar olduğunu, diğer yandan öğretmenlerin Tükenmişlik ile iş doyumu düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Akhan (2016) çalışmasında, Denizli ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin iş tatminlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında cinsiyet, branş, en son mezun oldukları okul, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özkan (2017) yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre Balıkesir ilinde devlet ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeyi amaçlamıştır.. Araştırmanın sonuçlarında, İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel iş tatminlerinin ortaokullarda okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak, ortaokullarda çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Başaran (2017) araştırmasında, okul müdürlerinin liderlik modeli ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 250 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ortaokul öğretmenleri arasındaki iş tatmini düzeyi yüksek olduğunu, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark

olmamasına rağmen, hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir.

Bayramoğlu ve Kaya (2017) araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre okulda öğretmenlerin demokratik değeri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulda öğretmenlerin demokratik değeri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında cinsiyet ve eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Türkoğlu (2017) araştırmasında, iş tatmini ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenin öz yeterliliği ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenin öz yeterliliği ne kadar yüksek olursa, iş tatmini de o kadar yüksek olmaktadır.

Çoruk ve Çiçek (2017) araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ve iş doyumuna ilişkin algıları arasındaki ilişki bazı sosyal ve demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır.. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumu algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Akkaş (2017) araştırmasında, bazı sosyal ve demografik değişkenler açısından İzmir İlinde özel eğitimde ve otizmli çocuklar eğitim merkezinde çalışan öğretmenler iş doyumu düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim ve otizm merkezlerinin öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerin çok yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre bir fark bulunurken, mesleki kıdem ve mezun oldukları program değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Elaslan (2019) araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre Ankara ilinde özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında yaş ve eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Usob (2013) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenler arasında iş performansı ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim öğretmenleri arasındaki iş tatmini düzeyi yüksek olduğunu, öğretmenlerin yüksek iş performansına sahip olduklarını ve iş tatmininin daha yaratıcı kıldığını göstermiştir.

Dahlan (2013) araştırmasında, Gazze'deki lise müdürlerinin liderlik modelleri ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya bir anket uygulanmış ve ankete 461 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Gazze'deki lise okullarında kullanılan liderlik modellerinin aşağıdaki gibi dönüşümcü liderlik modeli % 77,39; demokratik liderlik modeli % 75,54 ; bürokratik liderlik modeli % 45,64 olduğunu, dönüşümcü ve demokratik liderlik modelleri ile öğretmenlerin iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Hamad (2014) araştırmasında, Gazze'deki eğitim müfettişleri tarafından lise öğretmenleri ile insan ilişkilerinin kurulması ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki anket uygulanmış ve ankete 450 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, Gazze'deki devlet okullarında lise öğretmenlerinin iş tatmini düzeyinin çok yüksek olduğunu, eğitim durumu, hizmet süresi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını ve eğitim müfettişleri tarafından lise öğretmenleri ile insan ilişkilerinin kurulması ile iş tatmini arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Dawid (2014) araştırmasında, öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi düzeyleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve iş stresi düzeyleri yüksek bir oranda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenler arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Spaak (2016) araştırmasında, öğretmenlerin iş tatmini ve öz kontrol düzeyleri arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamaktadır.. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve öz kontrol düzeyleri yüksek bir oranda ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin iş tatmini ve öz kontrol düzeyleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmenler arasında yaş, cinsiyet, medeni durumu, eğitim durumu ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Omreen (2017) araştırmasında, Gazze'deki UNRWA okul müdürlerinin değerlere göre yönetim ilkelerini ne ölçüde uyguladıklarını ve öğretmenlerin iş tatmini ile ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya iki anket uygulanmış ve ankete 383 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler arasında iş tatmini düzeyinin çok yüksek olduğunu, değerlere göre yönetim ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Ma'aita (2017) araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre, Ürdün'deki Al - Zarqa valiliği'ndeki ilköğretim sonrası öğretmenlerin iş tatmini düzeyini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, Ürdün'deki Al - Zarqa Valiliği'ndeki ilköğretim sonrası öğretmenlerin iş tatmini düzeyinin çok yüksek olduğunu, cinsiyet ve deneyim süresi

değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunduğunu, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

Skaalvik (2008) çalışmasında, Norveç'te öğretmenlerin okul ortamına ilişkin farkındalığı, tükenmişlik ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş doyumlarının doğrudan tükenmişliğin iki boyutu (duygusal tükenmişliği ve kişisel başarı) ile ilişkili olduğunu ve dolaylı olarak okul ortamının tüm boyutlarıyla ilişkili olduğunu göstermiştir.

Klassen & Chiu (2010) çalışmasında, öğretmenlerin deneyim süresi, öğretmen özellikleri (cinsiyet ve eğitim düzeyi), öz-yeterlik (eğitim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı), iş stresi (iş yükü ve sınıf baskısı) ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin deneyim süresinin tüm öz-yeterlik faktörleriyle doğrusal olmayan ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin sınıfta daha fazla çalışma baskısı ve sınıf yönetimi açısından daha düşük öz-yeterlik düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı açısından daha yüksek öz-yeterlik düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir.

Nobile & McCormik (2008) çalışmasında, Avustralya'da ilköğretimde çalışan öğretmenlerin iş stresi ve iş doyumu düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin iş stresi ile iş doyumu düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı, çalışmasının sonunda müdürün öğretmenlere desteğinin iş doyumu düzeylerini artıracak ve iş stresini azaltacağını belirtmiştir.

Crossman ve Harris (2008) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre İngiltere'de Özel ve bağımsız Ortaöğretim öğretmenlerinin iş tatmini düzeyini incelemeyi amaçlamıştır.. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini düzeyinin yüksek olduğunu, Okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunduğunu, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir.

John (2007) çalışmasında, ABD'nin orta ve ilkokullarda görevi sona erdikten sonra emekli olan öğretmenlerin İş tatmini, öğretmen hareketliliği ve yıpranma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş doyumlarının yıpranma düzeyinin ile dolaylı ilişkili olurken doğrudan olarak öğretmen hareketliliği ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Stemple (2004) çalışmasında, ABD'nin Virginia eyaletinde lisede çalışan müdürlerin iş doyum düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplamak için 5 dereceli likert tipinde

hazırlanmış “iş doyumu Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleme, rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak lisedeki çalışan 183 müdür oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, müdürlerin iş tatmini düzeyinin yüksek olduğu, yaş ile maaş Ve iş doyumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Wetherell (2002) çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ABD'nin New Jersey eyaleti Morris Bölgesinde ilköğretim okulundaki yöneticilerin liderlik modeli ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini düzeyinin yüksek olduğunu, öğretmenler arasında yaş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Athanasios (2001) çalışmasında, yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre Yunanistan'daki ortaokul ve lisedeki öğretmenlerin kişisel özellikleri ile iş doyumları ilişkisiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin iş tatmini düzeyinin denetim boyutunda yüksek olduğu, maaş ve terfi boyutunda düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları, kişisel özellikleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Genel Değerlendirme

Bu çalışma, konu ile birçok açıdan ele alınıp üç değişken arasındaki ilişkiyi araştırmaya çalıştığı birçok çalışmaya benzerken (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu,2001), çoğu çalışma da (Abu-Zaid, 2013; Al-Sumti, 2015; Başaran, 2017; Canbaz, 2019; Dawid, 2014; Hamza, 2011; Kahya, 2020; Kheirandish, 2014; Moolenaar, 2010; Sarıcı, 2015; Toksöz, 2015; Türkoğlu, 2017; Usob, 2013) sadece iki değişken arasındaki ilişkiye araştırmaktadır

Bu çalışmada kullanılan araştırma yöntemi açısından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır ve bu (Dawid, 2014; Sarıcı, 2015) çalışmaları ile tutarlıyken (Al - Ağa, 2011; Al-Amiri, 2002; Bilir, 2007; Cafoğlu, 2012; Canbaz, 2019; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Çetiner, 2008; Kahya, 2020; Karip, 2011; Koşar, 2019) çalışmalarında betimsel tarama yöntemi kullanılmış. Araştırma aracına gelince, anket kullanılmıştır ver aştırmacının bilgisine göre, kişisel görüşmeyi ve anketi birlikte kullanan Al-Ağa (2011)'nın çalışması dışında, bu araştırmada kapsanan tüm önceki çalışmalarla tutarlıdır. Öte yandan, bu çalışmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem , yöneticilerden değil, öğretmen evreninden seçilmiştir ve bu (Abdel-Al, 2015; Al - Ma'aita, 2017; Al-banna, 2012; Al-Kubaisi, 2013; Al-Sumti, 2015; Başaran, 2017; Canbaz, 2019; Çetiner, 2008; Dawid, 2014; Ebu-Al-Omreen, 2017; El-Spaak, 2016; Filiz, 2014; Hamza, 2011; Jubran, 2011; Kahya, 2020; Koruklu, 2013; Koşar, 2019; Sarıcı, 2015; Sertkaya, 2014; Şahin, 2013) çalışmaları ile tutarlıyken yöneticileri

seçen (Abu-Zaid, 2013; Al-Amiri, 2002; Awwad, 2012; Karip, 2011; Kılıç, 2009; Moolenaar, 2010; Sarımeahmetoğlu, 2007; Türkoğlu,2002) ile farklılık göstermektedir.

Genel olarak önceki çalışmaların, araştırmacının araştırma yönteminin, örneklemin, veri toplama aracının seçilip gerekli sonuçlara ulaşmak için uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesinde fayda sağladığını söyleyebiliriz. Ayrıca, araştırmacının bilgisine göre, bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran şey, daha önce incelenmemiş olan üç değişken arasındaki ilişkiyi incelemesidir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, mevcut durumu ortaya çıkarmayı sağlayan tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan veya geçmişte kalan bir durumu betimlemek için tasarlanmış araştırma yöntemleridir (Karasar, 2006).

Çoğu araştırmacı ilişkisel yöntemi betimsel yöntemlerden biri olarak kabul etmektedir. Assaf (2000) 'a göre ilişkisel tarama modeli "iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilen ve bu ilişkinin derecesini belirleyebilen bir tür araştırma modeli" olarak tanımlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, bu değişkenleri etkilemeye çalışmaksızın değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektedir. İlişkisel tarama, ilişkilerin nedenlerini tanımlayamaz ancak nedenleri önerebilir ve bu öneriler ileriki çalışmaların yolunu açmaktadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemeye yönelik kullanmaz, çünkü sebep-sonuç ilişkisi sadece deneysel araştırmalarla belirlenebilir. Ancak değişkenler arasındaki ilişkiyi kestirmeye yönelik kullanılabilir (Abu Allam, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2019-2020 akademik yılında Erzurum'un Yakutiye ilçesindeki Eğitim Bakanlığı devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde 41 ortaokul bulunmakta ve bu okullarda 1047 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde küme ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki her bir okul bir küme kabul edilerek evrenden basit tesadüfi yöntemle okul seçilip kolay örnekleme ile okullardaki öğretmenlere anket dağıtılmıştır. Basit tesadüfi yöntemi, çalışma evreninin herhangi bir üyesini örneklemin bir unsuru olarak seçme olasılığına yol açmaktadır. Her kişinin örneklem içinde seçilmesi için eşit bir fırsatı vardır. Örneklemdeki bireyin seçimi, başka bireyin seçimini etkilemez. Basit tesadüfi yöntemle, tüm çalışma evrenine genellememizi sağlayan daha dürüst sonuçlar elde edebiliriz (Büyüköztürk, 2014; Abu Allam, 2004). Bu doğrultuda araştırmada Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan 20 okul seçilmiş ve bu okullarda görev yapan 412 öğretmene ölçek formları gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Kıdem değişkenlerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	1.Kadın	255	62
	2.Erkek	156	38
	Toplam	411	100
Eğitim Düzeyi	1. Ön lisans	63	15.3
	2. Lisans	335	81.5
	3. Yüksek Lisans	13	3.2
	Toplam	411	100
Mesleki Kıdem	1.1-5 yıl	56	13.6
	2.6-10 yıl	120	29.2
	3.11-15 yıl	84	20.4
	4.16-20 yıl	67	16.3
	5.21 yıl ve üzeri	84	20.4
	Toplam	411	100

Tablo 3.1’de gösterildiği gibi örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 62’si kadın öğretmenler; %38’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubu toplamda 411 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin %15.3’ünü Ön lisans, %81.5’ini Lisans ve %3.2’sini Yüksek Lisans eğitim düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kıdem durumuna göre %13.6’sı (1-5), %29.2’si (6-10), %20.4’ü (11-15), %16.3’ü (16-20), ve %20.4’ ünün (21ve üzeri) mesleki kıdeme sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Verilerin dağılımların normal dağılıma uygunluğunu test etmek için öncelikle örneklem Kolmogorov–Smirnov Z testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin normallik dağılımı

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	
	K-S	P
İdealleştirilmiş Etki	.119	.10
Esin Kaynağı Olma	.172	.86
Entelektüel Uyarım	.211	.79
Bireysel Destek Sağlama	.222	.66

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin görüşlerinin dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 5. *Okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin normallik dağılımı*

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	
	K-S	P
Takım Halinde Öğrenme	.118	.12
Zihni Modeller	.182	.23
Paylaşılan Vizyon	.210	.09
Kişisel Hakimiyet	.214	.06

Tablo 5’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin görüşlerinin dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6. *İş tatmini boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin normallik dağılımı*

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov Z	
	K-S	P
İçsel Doyum	.076	.32
Dışsal Doyum	.099	.12

Tablo 6’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin iş tatmini boyutlarına ilişkin görüşlerinin dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$).

Veri Toplama Araçları

Ortaöğretim okullarındaki müdürlerin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada kullanılan anket dört kısımdan oluşmaktadır. Birincisinde, araştırmaya katılanların demografik bilgileri, ikincisinde dönüşümcü liderlik anketi, üçüncüsünde, öğrenen okul anketi ve son bölümde ise, iş tatmini anketi bulunmaktadır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği: Dönüşümcü liderlik özelliklerinin belirlenmesinde, Toksöz (2010) tarafından geliştirilen 40 maddeden ve dört boyuttan oluşan “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; “İdealleştirilmiş etki”, “Esin kaynağı olma”, “Entelektüel uyarım”, “Bireysel destek sağlama” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Az Katılıyorum (2)”, “Orta Derece Katılıyorum (3)”, “Çok Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” 5’li likert ölçeğine göre tasarlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış olup değeri 0,98 şeklinde çok yüksek bulunmuştur. Araştırmacının yaptığı güvenilirlik sonuçları, dönüşümcü liderlik ölçeğinin tamamında (40 madde için) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91, alt boyutlarda

“İdealleştirilmiş etki” .85, “esin kaynağı olma” .84, “Entelektüel uyarım” .82 ve “Bireysel destek sağlama .81 yüksek seviyede güvenilir olduğunu göstermiştir.

Öğrenen Okul Ölçeği: Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen bu ölçekte beşli Likert yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan seçenekler ; “Hiç Katılmıyorum (1) ” “Katılmıyorum (2) ”, “Kararsızım (3) ” “Katılıyorum (4) ” “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde tasarlanmıştır. Öğrenen okul ölçeği (ÖÖÖ) 20 madde ve “takım halinde öğrenme”, “zihni modeller”, “paylaşılan vizyon”, “kişisel hakimiyet” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Uğurlu, Doğan ve Yiğit (2014) tarafından yapılan varyansın sonuçlarına göre, ilk faktörün değeri% 21.46; İkinci faktörün değeri% 18.60, üçüncü faktörün değeri% 13.18, dördüncü faktörün değeri% 10.31 iken, ölçekte gösterilen toplam varyans% 63.76'dır. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış olup değeri .80 şeklinde bulunmuştur.

Araştırmacının yaptığı güvenirlik sonuçları, öğrenen organizasyon ölçeğinin tamamında (20 madde için) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt boyutlarda “Takım Halinde Öğrenme” .86, “Zihni Modeller” .85, “Paylaşılan Vizyon” .81 ve “Kişisel Hakimiyet” .83 yüksek seviyede güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu verilere göre boyutların güvenirlik değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İş tatmini ölçeği: 20 maddeden oluşan “Minnesota İş Doyum Ölçeği”(1967) yılında Weiss, Davis, England ve Andlofquist tarafından geliştirilmiştir ve (1985) yılında Baycan tarafından Türkçeye tercüme edilmiştir. Türkçeye çevrilen ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmış olup değeri .77 şeklinde bulunmuştur. Ankette ters madde bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan seçenekler; “Hiç Memnun Değilim (1)”, “Memnun Değilim (2)”, “Kararsızım (3)”, “Memnunum (4)” ve “Çok Memnunum (5)” 5’li likert ölçeğine göre tasarlanmıştır. İş tatmini ölçüsüne bakıldığında dışsal doyum "5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19" ve içsel doyum "1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20." iki boyut içerdiği gösterilmektedir. Araştırmacının yaptığı güvenirlik sonuçları, ölçeğinin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenirlik katsayıları içsel doyum boyutunda .83, dışsal doyum boyutunda .81 ve iş doyum ölçeğinin tamamında .84 olarak hesaplanmıştır.

Süreç/Uygulama

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere 450 anket dağıtılmıştır. Araştırmanın uygulandığı okullardan sadece 420 anket alınıp gerekli verilerin eksikliği nedeniyle dokuz anketi hariç tutulmuştur. Dolayısıyla, istatistiksel analiz için geçerli olan anket sayısı 411

olmaktadır. Öte yandan, bu oran dağıtılan anketlerin % 91'ini temsil etmekte olup, istatistiksel analiz için yüksek ve geçerlidir.

- Dokuz anket aşağıdaki nedenlerden dolayı hariç tutulmuştur:
- Ankette istenen önemli verilerin doldurulmamış olmasıdır.
- Bazıları da tam cevap olmadan iade edilmesidir.
- Kullanılan istatistiksel yöntemler

Araştırmacı, araştırmanın amaçlarına ulaşmak, sorularına cevap vermek ve hipotezlerini test etmek için araştırmanın verileri üzerinde bir takım istatistiksel testler yapmıştır. Bunlar;

- Alfa Cronbach testi
- Aritmetik ortalama: (Ortalama)
- Standart Sapma
- Yüzdeleri
- Pearson testi
- Regresyon analizi
- (ANOVA)
- Tukey testi
- Normallik testi
-

Veri Analizi

Bu araştırmada, veri analizi esas olarak iki aşamada uygulanmıştır. İlk aşamada, bilgisayar ortamına işlenen veriler eksik veya yanlış değerlere yönelik kontrol edilirken, ikinci safhada çalışmanın alt problemleri çözülmüştür. Yanlış değeri düzeltmek ve bundan yararlanmak için, bu değerler katılımcının araştırmada belirttiği diğer veriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Çalışmada alt problemlerin çözümlenebilmeye yönelik ilk önce her bir alt ölçek maddelerin aritmetik ortalama değerleri tarif edilerek o faktör için bir puan hesaplanmıştır. Araştırmacı üç değişken arasındaki ilişkileri hesaplanabilmesi için Pearson korelasyon katsayısını kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini incelemek için regresyon analizi uygulanmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmak için de, Beta katsayısı ve t-testinin sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Veri analizi anlamlılık düzeyi 0.05'e dayanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Araştırmada, araştırmacının 5 yıl öğretmenlik yapmış olmasından kaynaklı deneyiminin katılımcıların görüşlerini daha iyi algılamasına ve yorumlamasına zemin hazırladığı düşünölmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacının yaptığı güvenilirlik sonuçları, dönüşömcü liderlik ölçeğinin tamamında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91, alt boyutlarda “İdealleştirilmiş etki” .85, “Esin kaynağı olma” .84, “Entelektöel uyarım” .82 ve “Bireysel destek sağlama .81 yüksek seviyede güvenilir olduğunu, öğrenen organizasyon ölçeğinin tamamında (20 madde için) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90, alt boyutlarda “Takım Halinde Öğrenme” .86, “Zihni Modeller” .85, “Paylaşılan Vizyon” .81 ve “Kişisel Hakimiyet” .83 yüksek seviyede güvenilir olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan iş doyumunu ölçeğinin Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları içsel doyum boyutunda .83, dışsal doyum boyutunda .81 ve iş doyumunu ölçeğinin tamamında .84 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre boyutların güvenilirlik değeriinin yüksek olduğu söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, öğretmenler tarafından verilen cevapların demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için testlerin sonuçları, üç değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon ve yordama testlerinin sonuçlarına ait tablo şeklinde sunulan bulgulara yer verilmiştir.

Dönüşümcü Liderlik Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik rollerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İdealleştirilmiş Etki	N	$\bar{X}$	S
1. Yaptığımız.....	411	3.82	1.01
2. Okulun	411	3.90	1.02
3. Çok	411	3.80	1.01
4. Bizlere	411	3.95	1.04
5. Kararların	411	4.01	0.95
6. Değerlerine	411	4.00	1.00
7. Bizim	411	4.05	0.97
8. Problemler	411	4.07	0.98
9. Etkin	411	4.01	1.03
10.Okumuzda	411	4.03	0.94
Toplam	411	3.96	0.99
Esin Kaynağı Olma			
11. Öğretmenlerden	411	4.10	0.86
12.Yürütülen	411	4.62	0.82
13. Okulda	411	4.01	0.90
14. Okulda	411	4.04	0.97
15. Okul	411	3.98	0.98
16. Okulda	411	3.97	0.98
17. Öğretmenlerin	411	4.07	0.85
18. Okulda	411	4.03	0.92
19. Okulun	411	4.07	0.90
20. Gelecek	411	4.05	0.91
Toplam	411	4.09	0.90

Tablo 6. (devamı)

Entelektüel Uyarım	N	$\bar{X}$	S
21. Çok	411	4.08	0.89
22. Eski	411	4.00	0.92
23. İşlerimizi	411	3.99	0.95
24. Problemlerin	411	3.96	0.93
25. Çalışma	411	4.04	0.89
26. Yenidestekler.	411	4.03	0.93
27. Çalışmalarımızda	411	4.02	0.89
28. Mesleki	411	4.02	0.93
29. Belirlen	411	4.04	0.87
30. Okulumuzun	411	3.97	0.85
Toplam	411	4.02	0.81
Bireysel Destek Sağlama	N	$\bar{X}$	S
31. Kendi	411	4.00	0.99
32. Mesleki	411	4.03	0.96
33. Belirlenen	411	3.99	0.91
34. Belirlenen	411	3.98	0.99
35. Okul	411	4.01	0.87
36. Benim	411	3.99	0.88
37. Her	411	4.03	0.99
38. İyi	411	4.04	0.94
39. Bizi	411	4.02	0.97
40. Okul	411	4.02	0.97
Toplam	411	4.01	0.94

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini gösterme düzeyine ilişkin dağılımlara bakıldığında; dönüşümcü liderlik tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama esin kaynağı olma boyutunda ($\bar{X} = 4.09$) olurken, en düşük aritmetik ortalama İdealleştirilmiş Etki boyutunda ($\bar{X} = 3.96$) olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik değişkenine ilişkin diğer dağılımlar incelendiğinde de boyutlara ilişkin aritmetik ortalama, Entelektüel Uyarım boyutunda ($\bar{X} = 4.02$), Bireysel Destek Sağlama boyutunda ise $= 4.01$) olduğu görülmüştür. İdealleştirilmiş Etki boyutuna ilişkin öğretmen algılarına göre, “Problemler karşısında güçlüdür, çözümü için kendine güvenir.” ($\bar{X} = 4.07$) en yüksek düzeyde, “Çok önemseydiği ve inandığı değerleri bizimle paylaşır.” ($\bar{X} = 3.80$) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Öğretmenler tarafından esin kaynağı olma

boyutunda, “Yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.” ($\bar{X} = 4.62$) en yüksek düzeyde ortalamaya sahip madde olurken, “Okulda yapılacak yenilikler için bizi cesaretlendirir..” ($\bar{X} = 3.97$) en düşük düzeyde ortalamaya sahip madde olmuştur. Entelektüel Uyarım boyutuna ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında ise, “Çok önemli ve vazgeçilmez olarak görünen yargılarımızın bile, yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.” ($\bar{X} = 4.08$) en yüksek düzeyde, “Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.” ($\bar{X} = 3.95$) en düşük düzeyde ortalamaya sahip madde olmuştur. Son olarak Bireysel Destek Sağlama boyutuna ilişkin öğretmen algılarına göre, “İyi bir çalışma ortaya koyan öğretmenden övgü ile söz eder.” ($\bar{X} = 4.04$), en yüksek düzeyde ortalamaya sahip madde olurken, “Belirlenen hedeflerin uygulanması için gereken kaynakları edinilebilmemizi sağlar.” ($\bar{X} = 3.98$) en düşük düzeyde ortalamaya sahip madde olmuştur. Tablo 4.1. bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini gösterme seviyesine dair ifadelerine verdikleri yanıtların ortalama değerlerinin 3.96 ile 4.09 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara genel olarak bakıldığında, ifadelerin çoğunu Çok Memnunum şeklinde cevaplandığı görülmektedir. Buna dayalı, araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini gösterme düzeyine dair algı seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Bu bulgular, Kahya, 2020; Canbaz, 2019; Dülker, 2019; Zengin, 2019; Göksal, 2018; .Kiriş, 2016; Abdel-Al, 2015; Avcı, 2015; Tosun, 2015; Al-Sumti ,2015; Didin, 2014; Kheirandish,2014;Toksöz, 2010; Al-Amiri, 2002”ün yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü bir lider olarak davrandıklarını, duygusal semboller ve sloganlar kullanarak öğretmenlerde güçlü bir ortak amaç duygusu yaratmaya çalıştıklarını söylenebilir. Öte yandan, okul müdürlerinin geleceğe yönelik olumlu ve iyimser bir tutumları vardır, bu öğretmenlere sürekli cesaretlendirmeleri ile gösterilmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin hedeflerine ulaşacağından tamamen emindir ve bu da öğretmenler için bu vizyonu gerçekleştirmede içsel bir güdülenme sağlamaktadır. Müdürün okuldaki tüm öğretmenlere adalet, eşitlik ve saygıya dayalı olarak ayrımcılık yapmadan davrandığı, görüşlerini dinlediği ve çabalarını takdir ettiği ve tüm öğretim üyeleri arasında işbirliği ruhunu teşvik etmeye yönelik çaba gösterdiği gerçeğiyle açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin müdürü dönüşümcü bir lider olarak görmelerinin en önemli nedenlerinden biri, sürekli olarak kendilerini geliştirdikleri duygusudur. Dönüşümcü lider, modelleme tarzını ve yetki devri kullanarak öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmeye, öğretmenlerini eğitim liderlerine dönüştürmeye çalışmaktadır. Dönüşümcü liderlik altındaki karar alma süreci, tüm

öğretmenlerin bu sürece katıldığı demokratik bir süreçtir ve bu onların okullarına ait olma duygusunu hissettirir ve daha fazla çaba gösterme heveslerini artırır (Avcı,2015).

Canbaz (2019) İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme seviyesi ile okuldaki örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedefleyen çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini sergileme seviyesine ilişkin algıları "yüksek" düzeyindedir. Dönüşümcü liderlik tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalamanın idealleştirilmiş etki boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama bireysel destek boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altın (2019) İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme seviyesi ile okuldaki örgütsel yenileşme özelliklerin seviyesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmasında. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini sergileme seviyesine ilişkin algıları büyük ölçüde "katılıyorum" düzeyindedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olup olmadıkları sorularına verilen ortalama cevaplar göz önüne alındığında, genellikle olumlu yanıtlanmaktadır. Zengin (2019) Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme seviyesi ile okuldaki organizasyon güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedefleyen çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini sergileme seviyesine dair algıları büyük ölçüde "katılıyorum" düzeyindedir. Dönüşümcü liderlik maddelerine ilişkin en yüksek ortama okul müdürlerinin aktif bir kişiliğe sahip oldukları maddesinde olurken, en düşük ortalamanın okul müdürlerinin coşku ve heyecanı canlı tuttıkları maddesinde olduğu görülmektedir. Kheirandish (2014) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama bireysel destek Sağlama boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama entelektüel uyarım boyutunda olduğunu ortaya çıkmıştır. Ağa (2011) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik tüm boyutlarda en yüksek aritmetik ortalama ilham kaynağı olma iken en düşük aritmetik ortalama idealleştirilmiş etki boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenen Örgüt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Öğrenen Organizasyonu Seviyesine Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Takım Halinde Öğrenme	N	$\bar{X}$	S
1. Okulumuzdaki	411	3.89	0.99
2. Okulumuzdaki	411	4.01	0.83
3. Deneyimlerimi	411	4.18	0.85
4. Okulumuz	411	4.05	0.95
5. Okulumuzdaki	411	4.07	0.92
6. Okulumuzdaki	411	3.99	0.99
7. Okulumuzda	411	3.87	1.04
8. Okulumuzdaki	411	3.98	0.91
Toplam	411	3.99	0.93
Zihni Modeller	N	$\bar{X}$	S
9. Okulumuzda	411	3.96	0.97
10. Okulumuzda	411	3.94	0.91
11. Okulumuzdaki	411	3.99	0.93
12. Okulumuzda	411	3.98	0.92
13. Okulumuzdaki.....	411	3.81	1.05
Toplam	411	3.94	0.95
Paylaşılan Vizyon	N	$\bar{X}$	S
14. Okulumuzun	411	4.00	0.87
15. Okulumuzun	411	4.06	0.79
16. Okulumuzun	411	4.04	0.88
Toplam	411	4.03	0.84
Kişisel Hakimiyet	N	$\bar{X}$	S
17. Alanımla	411	4.17	0.74
18. Öğretmen	411	4.25	0.73
19. Mesleki	411	4.09	0.86
20. Diğer	411	4.01	0.79
Toplam	411	4.14	0.78

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okullarının öğrenen örgüt olma seviyesine dair dağılımlara bakıldığında; öğrenen örgüt tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama kişisel hakimiyet boyutunda ($\bar{X}$ =4.14) olurken, en düşük aritmetik ortalama Zihni Modeller boyutunda ($\bar{X}$ =3.94) olduğunu ortaya çıkıştır. Öğrenen örgüt ölçeğine ilişkin öte dağılımlar incelendiğinde de boyutlara ilişkin aritmetik ortalama

Paylaşılan Vizyon boyutunda ($\bar{X}=4.03$), Takım Halinde Öğrenme boyutunda ($\bar{X}=3.99$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel Hakimiyet boyutuna ilişkin “Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.” ($\bar{X}=4.25$) en yüksek düzeyde ortlamaya sahip madde olurken, “Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.” ($\bar{X}=4.01$) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Paylaşılan Vizyon boyutuna bakıldığında “Okulumuzun vizyonu Yaşam Boyu Öğrenme temeline dayalıdır.” ($\bar{X}=4.06$) en yüksek düzeyde ortlamaya sahip madde olurken, “Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.” ($\bar{X}=4.00$) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Zihni Modeller boyutuna ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında “Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.” ($\bar{X}=3.99$) en yüksek düzeyde ortlamaya sahip madde olurken, “Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.” ($\bar{X}=3.81$) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Öğretmen algılarına göre Takım Halinde Öğrenme boyutuna ilişkin “Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.” ($\bar{X}=4.18$) en yüksek düzeyde, “Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.” ($\bar{X}=3.87$) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Tablo 4.2. bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin ifadelerine verdikleri yanıtların ortalama değerlerinin 3.94 ile 4.14 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara genel olarak bakıldığında, ifadelerin çoğunu Çok Memnunum şeklinde cevaplandığı görülmektedir. Buna dayalı, öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olarak algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, Adıyaman, 2019; Kırca, 2019; Abu-Zaid, 2013; İlğan, 2013; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Jubran, 2011; Hamza, 2011; Banoğlu, 2009; Alp, 2007; Türkoğlu, 2003 'nun yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Okul müdürlerinin sürekli olarak öğretmenlerin kişisel görme ufuklarına açıklık kazandırmak, enerjilerini odaklaştırmak, sabır düzeylerini yükseltmek ve gerçekliği objektif olarak görmek için çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin okullarını öğrenen örgüt olarak algılarını sağlayan faktörlerden biri, okul müdürünün eğitim alanında yeni fikirler edinmeye istekli olması ve öğretmenlere meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim alışverişinde bulunma fırsatı sunması olabilir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenlerin yeni fikirlerini desteklediği, önyargısız bir şekilde çabalarını takdir ettiği ve bu da öğretmenlerin kendilerini önemli hissettiğini, müdürlere olan

güvenlerini arttırdığını sağladığı ve aynı zamanda okulu her taraftan geliştirmeye çalışan birleşik bir ekibe dönüştürdüğü açıklanabilir (Kırca, 2019).

Şentürk (2016) müdür ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ve karşılaştıkları engellere ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan çalışmasında, müdür ve öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyi ve karşılaştıkları engellere ilişkin algıları büyük ölçüde "Katılıyorum" düzeyindedir. Öğrenen örgüt tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama "zihni modeller" boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama "paylaşılan vizyon" boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksu (2013) müdürlerin algılarına göre öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan çalışmasında. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin algıları büyük ölçüde "bazen" düzeyindedir. Öğrenen örgüt tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama "diyalog ve öğrenme" boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama "paylaşılan vizyon ve yetkilendirme" boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al-Kubaisi (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenen örgüt tüm boyutlarda en yüksek aritmetik ortalama takım halinde öğrenme iken en düşük aritmetik ortalama zihni modeller boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karadurmuş (2012) İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okullarının öğrenen örgüt özelliklerini gösterme seviyesini incelemeyi amaçlayan çalışmasında. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri düzeyine ilişkin algıları büyük ölçüde "katılıyorum" düzeyindedir. Öğrenen örgüt tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama zihni modeller boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama paylaşılan vizyon boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al-banna (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin algılarına göre öğretmen davranışlarında en yüksek aritmetik ortalama Paylaşılan Vizyon iken en düşük aritmetik ortalama Zihni Modeller boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş Tatmini Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İş tatmini boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Algılarına Göre İş Tatmini Seviyesine İlişkin Aritmetik ve Standart Sapma Değerleri

İçsel Doyum	n	$\bar{X}$	S
1. İşimin	411	3.63	1.14
2. İşimde	411	3.64	1.00
3. Ara sıra	411	3.97	0.86

4. İşimin	411	3.86	1.00
7. Vicdanıma	411	4.11	0.81
8. Bana	411	4.20	0.77
9. Başkaları.....	411	4.34	0.74
10. Başkalarına.....	411	4.10	0.83
11. Kendi.....	411	4.30	0.72
15. İşimin	411	3.95	0.87
16. İşimi	411	4.08	0.86
20. Yaptığım	411	4.32	0.71
Toplam	411	4.04	0.85
Dışsal Doyum	N	$\bar{X}$	S
5. Okul	411	3.99	0.98
6. Yöneticilerin	411	3.99	0.98
12. İşimle	411	4.05	0.88
13. Yaptığım	411	3.52	1.15
14. İş içinde.....	411	3.60	1.08
17. Uygun	411	3.98	0.92
18. Çalışma	411	4.00	0.94
19. Yaptığım	411	3.91	1.00
Toplam	411	3.88	0.99

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, iş tatmini boyutlarına ilişkindağılımlara bakıldığında; iş tatmini tüm boyutlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalama İçsel Doyum boyutunda ($\bar{X}$ =4.04) olurken, en düşük aritmetik ortalama Dışsal Doyum boyutunda ($\bar{X}$ =3.88) olduğunu ortaya çıkıştır. İçsel Doyum boyutuna ilişkin “Bşkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmaktan.” ($\bar{X}$ =4.34) en yüksek düzeyde ortlamaya sahip madde olurken, “İşimin beni her zaman meşgul etmesinden.” ($\bar{X}$ =3.63) en düşük düzeyde algılanan madde olmuştur. Dışsal Doyum boyutuna bakıldığında “İşimle ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından.” ($\bar{X}$ =4.05) en yüksek düzeyde ortlamaya sahip madde olurken, “ Yaptığım işin karşılığında aldığım ücretten.” ($\bar{X}$ =3.52) en düşük düzeyde ortlamaya sahip madde olmuştur. Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin iş tatminine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların ortalama değerlerinin $\bar{X}$ = 3.52 ile 4.34 arasında değıştiğı görölmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara genel olarak bakıldığında, ifadelerin çoğunu Çok Memnunum şeklinde cevaplandığı görölmektedir Buna dayalı, öğretmenlerin iş tatminine ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, (İdi, 2018; Al - Ma'aita,2017; Ebu-Al-Omreen,2017; Özkan, 2017; El-Spaak,2016; Akbulut, 2015; Çifçi ve Dikmenli, 2015; Dawid,2014; Dahlan 2013; Karataş ve Güleş, 2010) 'in yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Öğretmenin kalite hedeflerine ulaşmasının veya çalışmalarında yeni tekniklerin başarıyla uygulanmasının iç doyumunu artırdığı söylenebilir. Öte yandan, okul müdürünün dönüştürücü bir lider olarak okuldaki öğretmenlere takdir, saygı ve başarı ve önem duygusunu hissettirmektedir. Okul müdürlerinin genel olarak öğretmenlerin becerilerini geliştirdiği, işlerini iyi şekilde yapan öğretmenleri takdir ettiği söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin işlerini daha istekli bir şekilde yapmalarına yardım edebilir. Bu da, okulun başarı şansını artırabilir ve okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı olumlu bir atmosfer yaratabilir. Öte yandan, müdürün öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaması ve gereksiz şeylerle çalışmalarını engellememesi gerektiği vurgulanmalıdır, Tam tersi okul müdürleri öğretmenleri desteklemeli ve okul içindeki takım ruhunu yükseltmelidir (Özkan, 2017). Dur (2019) öğretmenlerin algılarına göre sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisiyi incelemeyi amaçlayan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyine ilişkin algıları büyük ölçüde "yüksek" düzeyindedir. İş doyumunu tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama “ içsel doyum”boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama “dışsal doyum” boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gafa (2019) öğretmenlerin algılarına göre devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve çalışma hayatındaki yalnızlık düzeylerini incelemeyi amaçlayan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumunu düzeyine ilişkin algıları büyük ölçüde "yüksek" düzeyindedir. İş doyumunu tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama “ içsel doyum”boyutunda olurken, en düşük aritmetik ortalama “dışsal doyum” boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algılarına göre öğretmen davranışlarında en yüksek aritmetik ortalama örgüt iklimi, çalışma koşulları ve sosyal görünüm boyutunda, en düşük aritmetik ortalama ise Örgütsel İletişim boyutunda görülmektedir. Usob (2013) tarafından yapılan araştırmada iç doyum algılanan en yüksek boyut iken, dış doyum algılanan en düşük boyuttur. İnel'in (2019) yaptığı araştırmada örgüt iklimi tüm boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama içsel doyum boyutunda, en düşük aritmetik ortalama ise dışsal doyum boyutundadır. Sıvackı (2019) tarafından yapılan araştırmada okullardaki öğretmenlerin iş tatmininin öğretmen davranışıyla ilgili alt boyutlar arasında en yüksek iç memnuniyet boyutu, en düşük dış memnuniyet boyutu görülmektedir. Dur (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, iç memnuniyet en yüksek ve dış memnuniyet en az algılanan boyuttur.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüştürücü Liderlik Rollerini Gösterme Seviyesine İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kadın N=254		Erkek N=165		t	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
İdealleştirilmiş Etki	4.00	.83	3.94	.81	.73	.46
Esin Kaynağı Olma	4.11	1.18	4.01	.86	1.18	.23
Entelektüel Uyarım	4.09	.78	3.97	.88	1.43	.15
Bireysel Destek Sağlama	4.11	.77	3.95	.95	1.76	.07

* $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$)

Araştırma sonuçlarına göre Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, Şar, 2018; Kiriş, 2016; Tuncel, 2013; Tosun, 2015; Toksöz, 2010; Çelik, 2010; Yılmaz, 2010; Keleş, 2009; Çetiner, 2008; Eryılmaz, 2006; Bilir, 2006; Çobanoğlu, 2003; Oran, 2002 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuçlar, müdürlerin adalet ve saygıya dayanan bir okul ortamı yaratarak, öğretmenlere rehberlik etmenin ve desteklemenin yanı sıra tüm erkek ve kadın öğretmenlerle samimi davrandığı söylenebilir (Çetiner, 2008).

Eker (2019) çalışmasında sunulan bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Çalışmada kadın öğretmenlerin, dönüşümcü liderlik ölçeğinin tüm boyutlarında erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Zengin (2019) araştırmasında, Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Abdullah (2018)'ın araştırmasında, ilkökul öğretmenlerinin, dönüşümcü liderliğin davranışını gösterme düzeyine dair algılarının yüksek olduğu, öğretmen cinsiyetlerinin bu sonuçta etkili olduğu görülmüştür. Sarpbalkan'ın (2017) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin öğretmen cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ,bu çalışmayı desteklemeyecek şekilde kadınlar algısının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Waters (2013) öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, okul müdürlerinin cinsiyetinin dönüşümcü liderliğin özelliklerini etkilemediği,

yani dönüşümcü liderliğin özelliklerinin kadın veya erkek olmasına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	P	Fark
İdealleştirilmiş Etki	1.(1-5 yıl)	56	42.91	6.04	Gruplar arası	739.67	4/406	184.91	2.79	.12	
	2.(6-10 yıl)	120	39.58	8.60							
	3.(11-15 yıl)	84	38.86	8.33	Grup içi	26874.83		66.194			
	4.(16-20 yıl)	67	38.49	7.35							
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	38.45	8.99							
Esin Kaynağı Olma	1.(1-5 yıl)	56	45.25	6.13	Gruplar arası	1672.93	4/406	418.48	6.36	.18	
	2.(6-10 yıl)	120	40.62	8.06							
	3.(11-15 yıl)	84	38.59	8.29	Grup içi	26680.80		65.71			
	4.(16-20 yıl)	67	40.01	7.50							
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	39.47	9.46							
Entelektüel Uyarım	1.(1-5 yıl)	56	44.85	6.78	Gruplar arası	1683.46	4/406	420.88	5.98	.00	(1-2)
	2.(6-10 yıl)	120	40.45	.841							(1-3)
	3.(11-15 yıl)	84	38.23	8.30	Grup içi	28540.56		70.297			(1-4)
	4.(16-20 yıl)	67	39.34	7.25							(1-5)
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	39.16	10.05							
Bireysel Destek Sağlama	1.(1-5 yıl)	56	44.85	7.50	Gruplar arası	1956.87	4/406	489.22	6.29	.25	
	2.(6-10 yıl)	120	40.69	8.56							
	3.(11-15 yıl)	84	37.58	9.58	Grup içi	31548.76		77.70			
	4.(16-20 yıl)	67	38.83	7.64							
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	39.77	9.96							

Tablo 4.5'de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda İdealleştirilmiş Etki, esin kaynağı olma ve Bireysel Destek Sağlama boyutlarındaki kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p>.05$). Ancak Entelektüel Uyarım alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p<.05$). Bundan dolayı anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p<.05$). Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu bulgular, (Turan, 2019; Yıldız, 2019; Gelmez, 2018; Kiriş, 2016; Çelik, 2013; Tuncel, 2013; Çetiner, 2008; Eryılmaz, 2006; Avcı, 2005) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin, müdürleri, diğer mesleki deneyim gruplarına göre daha dönüşümcü liderler olarak gördükleri söylenebilir. Bunun nedeni, okul müdürlerinin öğretmenlik mesleğindeki yeni öğretmenlerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri olabilir, onlar için müdür, kariyerlerinin başında onlara rehberlik eden eğitim rehberi olabilir. Öte yandan, okul müdürü uzun yıllar öğretmenlik yapan öğretmenleri ikna edebileceği bir söylem tarzı tasarlayamamasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin genellikle müdürün talimatlarına daha olumlu, esnek ve açık olmalarının yanı sıra müdürden beklentilerinin yüksek deneyime sahip öğretmenlerden daha düşük olması ve böylece dönüşümcü liderlik ölçeğinde daha yüksek puanlar almalarını sağlaması ile açıklanabilir (Eryılmaz, 2006).

Zengin (2019)'in araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin davranışını sergileme seviyesine dairesel algılarının hizmet süresi değişkenine göre bu çalışma ile tutarlı anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir . Şar (2018) tarafından yapılan çalışmada, sunulan bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarındaki farklılıkların kıdem değişkenlerine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Aksel (2016) ve Göksal (2018), çalışanların algıları, (kıdem değişkenine göre) yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı sergilemelerine ilişkin incelendiği bir çalışmada mevcut çalışmadan tamamen farklı sonuç elde edildiği, çalışanların algılarında, deneyim süresi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile, göreve yeni başlayan çalışan ve daha deneyimli olanlar arasında benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Ulutaş (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, dönüştürücü liderlik özelliklerini algılamaları kıdem değişkenine göre lham verici motivasyon, idealleştirilmiş etki ve bireysel ilginin alt boyutları ile anket genelinde anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkmıştır. lham verici motivasyon ve idealleştirilmiş etkinin alt boyutunda sonuçların 21 ve üstü yıllık mesleki deneyime sahip grubu desteklediği bulunurken, bireysel ilginin boyutunda, sonuçların 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip grubu desteklediği bulunmuştur

Eğitim Durumuna İlişkin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	P
İdealleştirilmiş Etki	1.Önlisans	64	39.95	8.58	Gruplar arası	42.98	2	21.49	.31	.72
	2. Lisans	336	39.69	8.16						
	3.Yüksek lisans	11	38.81	7.70	Grup içi	27571.53	408	67.57		
Esin Kaynağı Olma	1.Önlisans	64	38.50	9.36	Gruplar arası	424.29	2	212.14	3.09	.18
	2. Lisans	336	38.98	8.08						
	3.Yüksek lisans	11	37.63	7.18	Grup içi	27930.43	408	68.45		
Entelektüel Uyarım	1.Önlisans	64	38.37	9.99	Gruplar arası	262.42	2	131.21	1.78	.96
	2. Lisans	336	40.52	8.11						
	3.Yüksek lisans	11	39.09	6.64	Grup içi	29961.61	408	73.43		
Bireysel Destek Sağlama	1.Önlisans	64	38.67	9.99	Gruplar arası	162.89	2	84.44	1.03	.35
	2. Lisans	336	40.37	8.71						
	3.Yüksek lisans	11	41.18	6.56	Grup içi	33336.74	408	81.70		

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda eğitim düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar aralarında seviyede düzeyde farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Araştırma sonuçlarına göre, Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bu bulgular, (Mete, 2018; Sarpbalkan, 2017; Uzun, 2016; Kiriş, 2016; Akkaş Baysal, 2013; Töremen ve Yasan, 2010; Eryılmaz, 2006) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin açık bir liderlik davranışı göstermesi ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerini bireysel olarak önemsiyorlar, motive ediyorlar ve öğretmenler üzerinde etkiye sahip oluyorlar, böylece davranışları üzerinde öğretmenlerin eğitim durumu etkilemeden onlar için bir örnek oluşturmaktadır. Ayrıca düşük eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, okul müdürün her davranışını daha fazla bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları için yenilikçi ve yaratıcı gördüğü, daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin beklentileri yüksek olduklarından dolayı müdür dönüşümcü bir lider göremediği gerçeğiyle açıklanabilir (Sarpbalkan, 2017).

Altın (2019), öğretmenlerin algılarının, müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin gösterme düzeyine ilişkin eğitim düzeyi açısından ile ilgili yaptığı çalışmada anlamlı bir fark gösterdiğini, eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderliğin davranışını daha fazla hissettiklerini söylemektedir. Çünkü eğitim durumu yüksek olan

öğretmenlerin dönüşümcü bir lider olarak olarak müdürden daha yüksek beklentileri vardır. Mete (2018) tarafından yapılan araştırmada eğitim düzeyi, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin seviyesine dair algılarında belirli ve etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Sarpbalkan'ın (2017) araştırmasında eğitim durumu, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini sergileme düzeyine ilişkin algılarının arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını sonucuna varmıştır. Tosun'un (2015) okul müdürlerinin dönüşümcü lider davranışını sergileme düzeyini incelemek amacıyla ilkokul öğretmenlerine uygulanan çalışmada, eğitim durumu değişkeninin dönüşümcü liderlik ölçeğinin tüm boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Buna göre, açık öğretim fakültesi mezunu öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları diğer gruplardan daha yüksektir. Nguni'in (2005) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada eğitim düzeyi, İlkokul öğretmenlerinin dönüşümcü liderliğin davranışını sergileme seviyesine dair algılarında anlamlı farklılık görülmezken, Lise öğretmenlerinin bireysel kabul boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir.

Cinsiyete Değişkenine Göre Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10. *Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t Testi Sonuçları*

Boyutlar	Kadın N=254		Erkek N=165		T	P
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Takım Halinde Öğrenme	4.05	.73	3.90	.73	1.76	.07
Zihni Modeller	3.91	.86	4.01	.75	1.15	.25
Paylaşılan Vizyon	4.10	.79	3.92	.80	1.43	.28
Kişisel Hakimiyet	4.16	.66	4.11	.75	1.76	.49

Tablo 11 incelendiğinde Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p>.05$).

Bu bulgular, (Alanoğlu, 2014; Karadurmuş, 2012; Bal, 2011; Tiltay,2009; Yıldız, 2001; Subaş, 2010; Günbayı ve Akdeniz, 2007; Kemple, 2003; Töremen, 1999) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuçlar, tüm öğretmenler müdür tarafından adil bir muamele görür, benzer çalışma koşullarında çalışır ve bir yasaya tâbidir. Diğer bir ifade ile okullarda müdürlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın tüm (erkek, kadın) öğretmenlerle

olumlu etkileşim gerektiren öğrenen örgütün ilkelerini gerçek anlamda uygulama girişimi ile açıklanabilir (Yıldız, 2001).

Kırca (2019) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet açısından öğrenen okulunun boyutlarına dair algılarının farklılık gösterdiği, zihni modeller ve takım halinde öğrenme açısından anlamlı ölçüde değiştiği ($p < .05$), öğretmenlerin paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutlarına ilişkin cinsiyete göre algılarının anlamlı bir fark göstermezken ($p > .05$) kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerden daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Karadurmuş (2012), öğretmen algılarına göre İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini inceleyen çalışmada, öğretmenlerinin cinsiyetinin öğrenen örgüt özelliklerini gösterme düzeylerine etkilemediği, yani öğrenen örgüt ölçeğindeki kadın veya erkek olmasına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Bal'ın (2011) çalışmasında sunulan bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan erkek ve kadın okul müdürlerin, öğrenen okul özelliklerini gösterme düzeylerine yönelik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğunu, okadın kul müdürlerin öğrenen okul ölçeğine ilişkin görüşleri takım halinde öğrenme, kişisel hakimiyet ve paylaşılan vizyon boyutlarında erkek müdürlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Kılıç (2009) araştırmasında, ortaokulda çalışan öğretmenlerin okullarındaki öğrenen örgütün görüşleri kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Uysal 'ın (2005) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenen örgüte dair görüşleri erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Günbayı ve Akdeniz'in (2007) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin, okullarının öğrenen örgütün özelliğini sergileme seviyesine dair algılarının cinsiyet değişkenine göre bu çalışma ile tutarlı anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Kıdem Değişkenine Göre Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyine İlişkin Öğretmenlerin Algıları

Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. *Okulların Öğrenen Örgüt Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	P	Fark
Takım Halinde Öğrenme	1.(1-5 yıl)	56	35.46	4.18	Gruplar arası	106.80	4/406	265.45	8.14	.00	(1-2)
	2.(6-10 yıl)	120	33.35	9.90							(1-3)
	3.(11-15 yıl)	84	32.25	5.44							(1-4)
	4.(16-20 yıl)	67	31.49	4.01	Grup içi	13233.57		32.59			(1-5)
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	30.20	6.08							
Zihni Modeller	1.(1-5 yıl)	56	22.55	4.36	Gruplar arası	539.36	4/406	134.84	8.27	.28	
	2.(6-10 yıl)	120	19.13	4.00							
	3.(11-15 yıl)	84	18.98	3.10							
	4.(16-20 yıl)	67	19.50	4.83	Grup içi	6616.72		16.29			
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	19.64	9.46							
P a y	1.(1-5 yıl)	56	13.58	1.82	Gruplar	213.33	4/406	53.33	9.98	.26	

	2.(6-10 yıl)	120	11.40	2.91	arası				
	3.(11-15 yıl)	84	11.76	2.29					
	4.(16-20 yıl)	67	12.00	1.55					
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	12.60	2.13	Grup içi	2169.81		5.34	
Kişisel Hakimiyet	1.(1-5 yıl)	56	18.46	2.13	Gruplar arası	264.65	4/406	66.16	9.17 .21
	2.(6-10 yıl)	120	16.19	3.13					
	3.(11-15 yıl)	84	15.84	2.82					
	4.(16-20 yıl)	67	16.50	1.74	Grup içi	2926.49		7.20	
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	16.73	2.72					

Tablo 12'de gösterildiği gibi, okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutlarındaki kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($p>.05$). Ancak takım halinde öğrenme alt boyutuna dair aritmetik ortalamalar aralarında anlamlı seviyede farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Bundan dolayı anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynakladığını tespit etmek için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir ($p<.05$).

Araştırma sonucunda, okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular, (Aydemir, 2018; Bil, 2018; Memduhoğlu ve Kuşci, 2012; Yıldız, 2011; Subaş, 2010; Tiltay, 2009; F. Kılıç, 2009;) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin, okulun öğrenen örgüte dönüştürülmesinde en önemli kriter olan öğrenme olanakları ve mesleki becerilerini geliştirme fırsatlarının önemi konusunda daha az bilince sahip olmaları ile açıklanabilir. Diğer bir ifade ile kıdem arttıkça mesleki gelişime yönelik çalışanın ilgisi artar, ayrıca deneyimli öğretmenlerin öğretmenlik alanındaki uzun deneyimleri nedeniyle yüksek değerlendirme kriterleri vardır ve bu da öğrenen örgüt ölçeğinde puanlarının düşük olmasına neden olmaktadır (Subaş, 2010).

Aydemir (2018) öğrenen örgüt ile ilgili araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel hakimiyetinin, zihni modellerin, takım halinde öğrenmenin ve sistem düşünme boyutunda algılarının, bulundukları okuldaki hizmet süresine göre anlamlı ölçüde farklılık göstermediği, paylaşılan vizyon boyutunda algıları düzeyinin de büyük ölçüde değiştiği gözlenmiştir. Aynı okulda 1-2 yıl görev yapan öğretmenlerin algılarının paylaşılan vizyon boyutunda 3-4 yıl görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Karadurmuş (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrenen kurum kültürüne ilişkin mesleki kıdem ve öğretmenlerin kişisel yeterliliği, takım halinde öğrenimini, sistem düşüncesini, bilişsel modelleri ve paylaşılan vizyonu boyutlarda algıları aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuca ulaşılmıştır. Bal (2011), öğretmenlerin algıları, (kıdem değişkenine göre) öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin incelendiği bir çalışmada mevcut çalışmadan tamamen farklı sonuç

elde edildiği, öğretmenlerin algılarında, deneyim süresi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmen ve daha deneyimli olanlar arasında benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Yıldız (2011) İlköğretim okullarında öğrenen okul özellikleri ile ilgili öğretmenlerin algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmasında, okuldaki hizmet süresinin değişkenine göre öğretmenlerin okullarının öğrenen örgüt olarak özelliklerine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar görüldüğü, bu farklılıklar 6-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Tiltay'ın (2009), Anadolu Üniversitesi'nde öğretim üyeleri üzerinde yürüttüğü ve öğretim üyelerinin öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan çalışmasında, 2 yıl ve altı görev yapan öğretim üyelerinin, öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin algılarının diğer kıdem gruplarından daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi İlişkin Öğretmen Algıları

Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin Eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.11. 'de verilmiştir.

Tablo 12. *Okulların Öğrenen Örgüt Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	P
Takım Halinde Öğrenme	1.Önlisans	64	31.14	5.92	Gruplar arası	74.06	2	37.03	1.06	.34
	2. Lisans	336	32.16	5.92	Grup içi	14221.31	408	34.85		
	3.Yüksek lisans	11	30.76	5.30	Gruplar arası	100.35	2	50.17		
Zihni Modeller	1.Önlisans	64	18.69	4.92	Gruplar arası	100.35	2	50.17	2.90	.56
	2. Lisans	336	19.97	4.01	Grup içi	7055.74	408	17.29		
	3.Yüksek lisans	11	18.69	8.63	Gruplar arası	15.07	2	7.53		
Paylaşılan Vizyon	1.Önlisans	64	11.85	2.34	Gruplar arası	15.07	2	7.53	1.29	.27
	2. Lisans	336	12.20	2.42	Grup içi	2368.08	408	5.80		
	3.Yüksek lisans	11	11.30	2.17	Gruplar arası	57.69	2	28.84		
Kişisel Hakimiyet	1.Önlisans	64	16.92	2.50	Gruplar arası	57.69	2	28.84	3.75	.24
	2. Lisans	336	16.60	2.79	Grup içi	3133.45	408	7.68		
	3.Yüksek lisans	11	14.61	3.25						

Tablo 13'de gösterildiği gibi, okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda eğitim düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar aralarında anlamlı seviyede farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Araştırma sonuçlarına göre, Okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Bu bulgular, Bil, 2018; Küsmüş, 2018; Bilir, 2014; Aksu, 2013; Karadurmuş,2012; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; A. Uysal, 2005; Türkoğlu, 2002 'nın yaptıkları araştırma

sonuçlarını da desteklemektedir. ön lisans mezunu müdürleri ve öğretmenlerin öğrenen örgütün oluşturulması sürecinde vizyonunu geliştirme düzeyleri lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, eğitim müdürlükleri tarafından öğrenen okullara geçişle ilgili ilköğretim ve ortaokul okullarına yönelik tüm talimatların ve eğitim kurslarının neredeyse aynı olduğu gerçeğiyle açıklanabilir. Dolayısıyla bu stratejilerin uygulanması, akademik dereceye bakılmaksızın herkesin sorumluluğundadır. Öte yandan, tüm öğretmenler okul içinde aynı görev ve aktivitelere sahiptir, aynı zamanda da okul liderliği, öğretmenler arasında ayırım yapmadan okullarında öğrenen örgütün prensiplerini uygulamaya çalışmaktadır (Küsmüş, 2018).

Aydemir (2018) Öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve zihni modeller boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu açısından anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Güner (2018) öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, öğrenen okul boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının eğitim düzeyine göre kişisel hakimiyet alt boyutu dışında farklılık göstermediği, genel ölçekte eğitim düzeyi grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, kişisel hakimiyet alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin öğrenen okul ölçeğine ilişkin algılarının yüksek lisans mezunlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Subaş (2010), öğretmenlerin algılarının, okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin eğitim düzeyi açısından ile ilgili yaptığı çalışmada önlisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterirken, Kılıç (2009), çalışmasında da yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini görülmüştür. Keskin (2007), öğrenen örgütün oluşturulması sürecinde ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin vizyonunu geliştirmeyi amaçlayan yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri arasında eğitim durumunun değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyine İlişkin Öğretmen Algıları

İş tatmini düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 13. İş tatmini düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t - Testi Sonuçları

Boyutlar	Kadın N=254		Erkek N=165		t	p
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
İçsel Doyum	4.00	.52	3.93	.59	1.12	.22
Dışsal Doyum	3.72	.49	3.79	.55	1.02	.14

Tablo 14’de görüldüğü gibi, iş tatmini düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, (Sıvackı, 2019; Gafa, 2019; Al - Ma’aita, 2017; Ebu-Al-Omreen,2017; El-Spaak, 2016; Dawid, 2014; Hamad, 2014; Al-Nahi, 2014; Dahlan, 2013; Gençay, 2007; Akın, 2006; Kağan, 2005;) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuçlar, okullardaki çalışma koşullarının, terfi fırsatlarının, maaşların ve denetimin niteliğinin öğretmenler (kadın ve erkek) için uygun olması ve onlarda yüksek düzeyde iş doyumuna yol açmasıyla açıklanabilir. Ayrıca okul müdürünün öğretmenlere yakın olduğu ve hepsine ayırım gözetmeksizin kardeş olarak davrandığı, kararlarını vermeden önce öğretmenlere danıştığı, onlara kapsamlı bir değerlendirme yapıp gözlemlerini ve talimatlarını uygun bir şekilde sağladığı, müdür, disiplin ve çalışmaya bağlılık örneğini temsil ettiği söylenebilir (Gafa, 2019).

Yücel (2019) öğretmenlerin görüşleri göre okul öncesi yöneticilerin liderlik modelleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmasında. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine dair algıları aralarında anlamlı farklılıklar olduğu sonuca ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2019) araştırmasında, katılımcıların cinsiyete göre t testi sonuçları incelendiğinde ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin algı düzeyleri aralarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Kılıç (2013) öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Kınık (2007) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre iş tatminin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptamamıştır. Kanal (2000) tarafından yapılan çalışmada, devlet ve özel okullarında görev yapmakta olan erkek öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinin, kadın öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Şahin (1999) benzer bir çalışmada, ilkokulda görev yapan kadın öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinin erkek öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyumlarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Kıdem Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyine İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 14. *Öğretmenlerin İş Tatminlerine İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	P	Fark	
İçsel Doyum	1.(1-5 yıl)	56	51.02	5.95	Gruplar arası	712.28	4	178.07	4.31	0.00	(1-2)	
	2.(6-10 yıl)	120	48.33	6.89							(1-3)	
	3.(11-15 yıl)	84	48.11	6.37							(1-4)	
	4.(16-20 yıl)	67	47.39	4.26	Grup içi	16740.08	406	41.23			(1-5)	
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	47.64	7.41								
Dışsal Doyum	1.(1-5 yıl)	56	35.00	4.64	Gruplar arası	1174.90	4	293.72	10.32	0.38		
	2.(6-10 yıl)	120	29.62	6.27								
	3.(11-15 yıl)	84	30.68	4.81								
	4.(16-20 yıl)	67	31.24	4.14	Grup içi	11555.09	406	28.46				
	5.(21 yıl ve üzeri)	84	31.00	5.62								

Tablo 15'de gösterildiği gibi, öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda dışsal doyum boyutundaki kıdem gruplarına ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamıştır ($F=10.32$; $p>.05$). Ancak içsel doyum alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar aralarında anlamlı seviyede fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bundan dolayı anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Tukey çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Bu sonuç, (1-5 yıl) deneyime sahip gruptaki öğretmenlerin öte gruplara göre çalışmalarından daha fazla içsel doyuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bu bulgular, (Başbekleyen, 2019; Yılmaz, 2019; Yazıcıoğlu, 2014; Karataş ve Güleş, 2010; Erken, 2006; Sun, 2002; Şahin, 1999) 'nin yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuç, 1-5 yıl arasında değişen deneyime sahip öğretmenlerin takdirler, terfi ve ücret açısından daha düşük mesleki beklentilerine sahip olmasından onlarla daha yüksek iş doyumuna yol açmasıyla açıklanabilir. Öte yandan öğretmenlik mesleğinde uzun deneyime sahip öğretmenler arasında iş doyum seviyesinde bir düşüş olduğu, bunun sebebi öğretmen meslek hayatında ne kadar ilerlediyse mesleki beklentileri o kadar artar ve bu da onlarla iş doyum düzeyinde azalmaya yol açtığı söylenebilmektedir (Yazıcıoğlu, 2014).

Yılmaz (2019) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinin kıdeme dair farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma sonucunda,

(21 yıl ve üzeri) kıdem grubundakiler daha yüksek iş tatminine sahip oldukları belirlenmiştir. Özdemir (2012), çalışanların iş tatminlerinin deneyim süresi açısından incelendiği bir çalışmada mevcut çalışmadan tamamen farklı sonuç elde edildiği, emekliliği yakın olanların daha yüksek iş tatmini düzeyine sahip olduğu sonuçlara ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile, öğretmenlerin deneyim süresi arttıkça iş tatmini arttığı söylenebilmektedir. Gençtürk (2008) benzer araştırmada, 11 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin genel iş tatmini ve iç iş tatmini düzeylerinin 1-5 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gösterilmiştir. Erken (2006) çalışmasının sonuçları, mesleğin ilk ve son yıllarında olan devlet ve özel okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yüksek olduğunu, mesleğin ortasında bulunan öğretmenlerin aksine, düşük iş doyumuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre İş Tatmini Düzeyine İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 4.15.' de sunulmuştur.

Tablo 15. *Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Tatminine İlişkin ANOVA sonuçları*

Boyutlar	Eğitim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kare. Top.	Sd	Kare. Ort.	F	p
İçsel	1. Ön lisans	64	47.98	6.35	Gruplar arası	463.95	2	231.98	5.57	0.14
	2. Lisans	336	48.87	6.33						
	3. Yüksek Lisans	11	42.45	10.04	Grup içi	16989.20	408	41.64		
Dışsal	1. Ön lisans	64	31.34	5.32	Gruplar arası	23.06	2	11.53	0.37	0.69
	2. Lisans	336	30.98	5.62						
	3. Yüksek Lisans	11	29.82	5.67	Grup içi	12706.90	408	31.14		

Tablo 16 'da gösterildiği gibi, öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Testin sonucunda eğitim düzeyi gruplarına ait aritmetik ortalamalar aralarında anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır ($p>,05$).

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde fark göstermediği görülmektedir. Bu bulgular, (Korkmaz, 2019; Yılmaz, 2019; Yozgat, 2019; Sezer, 2018; Kılıç, 2013; Başar, 2011; Koç ve Yazıcıoğlu, 2011) 'nın yaptıkları araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Bu sonuçlar, tüm öğretmenlerin bir okul ortamında çalışmasının yanı sıra, müdürün onlarla adil bir liderlik tarzına göre ilgilenmesi, böylece yüksek akademik derecelere sahip öğretmenler ile orta eğitim sertifikası olan öğretmenler arasında ayırım yapılmaması gerçeğiyle açıklanabilir. Aksine, okuldaki herkese aynı önemi verir ve tüm öğretmenlere yetkin ve eğitim hedeflerine ulaşabilir gibi davranmaktadır (Sezer, 2018).

Yozgat (2019) ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Karabulut (2014) İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerin algılarına göre, iş tatmini düzeylerini incelemek amaçlayan araştırmasında öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu, eğitim fakültesi mezunlarının, önlisans mezunlarına kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu, iş doyumunu, eğitim düzeyindeki artışla birlikte arttığı görülmüştür.. Gündoğdu (2013) tarafından yapılan çalışmada, önlisans, lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin iş doyumları aralarında anlamlı bir fark bulunamamış, ancak lisansüstü düzeyde doktora alan öğretmenlerin, yüksek lisans alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyum düzeylerine sahip olduklarını ortaya çıkmaktadır. Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları, Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Tunacan ve Çetin (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin, lisansüstü ve lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş tatmini düzeylerine sahip oldukları görülmüştür . Yılmaz ve Izgar (2009), İlköğretim öğretmenleri iş tatmini düzeylerini incelemek amaçlayan araştırmasında, Öğretmenlerin iş tatminlerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu, lisansüstü ve lisans mezunu olan öğretmenlerin, ön lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu görülmüştür.

Dönüşümcü Liderlik, Öğrenen Örgüt ve İş Tatmini Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin görüşlerine göre, dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş tatmini aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılarak sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16. *Dönüşümcü Liderlik, Öğrenen Örgüt ve İş Tatmini Arasındaki Korelasyonlar*

Değişkenler	Dönüşümcü Liderlik				Öğrenen Örgüt				İş Tatmini	
	1.1	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	3.1.	3.2.
1.1 İdealleştirilmiş Etki	1.00									
1.2. Esin Kaynağı Olma	.84**	1.00								
1.3. Entelektüel Uyarım	.75**	.92**	1.00							
1.4.Bireysel Destek Sağlama	.71**	.89**	.94**	1.00						
2.1. Takım Halinde Öğrenme	.61**	.67**	.64**	.63**	1.00					
2.2. Zihni Modeller	.76**	.75**	.80**	.76**	.73**	1.00				
2.3.Paylaşılan Vizyon	.50**	.56**	.56**	.56**	.74**	.70**	1.00			
2.4.Kişisel Hakimiyet	.50**	.65**	.61**	.63**	.66**	.67**	.81**	1.00		
3.1. İçsel Doyum	.54**	.55**	.53**	.50**	.55**	.52**	.53**	.58**	1.00	
3.2. Dışsal Doyum	.56**	.58**	.59**	.54**	.57**	.60**	.61**	.53**	.60**	1.00
Toplam	1.					2.			3.	

	Dönüşümcü Liderlik	Öğrenen Örgüt	İş Tatmini
1. Dönüşümcü Liderlik	1.00		
2. Öğrenen Örgüt	.76**	1.00	
3. İş Tatmini	.62**	.72**	1.00

n = 411; **p <.01

Tablo 17 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş doyumu düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir..

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki boyutu ile öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde düzeyde ($r = 0.76^{**}$, $p <.01$), takım halinde öğrenme ($r = .61^{**}$, $p <.01$), paylaşılan vizyon ($r = .50^{**}$, $p <.01$) ve kişisel hakimiyetin boyutları ($p = .50^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri ile birlikte vizyon oluşturarak kendileri ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlayarak doğruyu yapma konusunda her zaman güvenilebilir.

Ayrıca, dönüşümcü liderlik ölçeğinin esin kaynağı olma boyutu ile öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = 0.75^{**}$, $p <.01$), takım halinde öğrenme ($r = .67^{**}$, $p <.01$), paylaşılan vizyonun ($r = .56^{**}$, $p <.01$) ve kişisel hakimiyet boyutları ($r = .65^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri için motivasyon kaynağı oluşturmaktadır. Yani basit duygusal semboller ile güçlü bir ortak hedef duygusu yaratmaktadır. Başka bir ifade ile okul müdürleri, bir lider olarak davranarak öğretmenler için içsel bir motivasyon sağlamaktadır.

Ayrıca, dönüşümcü liderlik ölçeğinin entelektüel uyarım boyutu ile öğrenen ölçeğinin zihni modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r = .80^{**}$, $p <.01$), takım halinde öğrenme ($r = .64^{**}$, $p <.01$), Paylaşılan vizyon ($r = .56^{**}$, $p <.01$) ve kişisel hakimiyetin boyutları ($r = .61^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin karşılaşılan sorunları yeni bir bakış açısı ile görmeleri için motive etmektedir. Böylece Okul müdürleri, okulun yenilikçilik kapasitesini artırmaktadır.

Öte yandan, dönüşümcü liderlik ölçeğinin bireysel destek sağlama boyutu ile öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r=.76^{**}$, $p<.01$), takım halinde öğrenme boyutu ($r=.63^{**}$, $p<.01$), paylaşılan vizyon boyutu ($r=.56^{**}$, $p<.01$) ve

kişisel hakimiyet boyutu ($r=.63^{**}$, $p<.01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını önemseyip onların önerilerini saygıyla dinleyip yol gösterici gibi davranmaktadır. Ayrıca müdür, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alıp eğitim sürecinin başarısı ve okulun öğrenen örgüte dönüşmesi için uygun bir ortam sağlayabilmektedir.

Buna ek olarak, iş doyumu ölçeğinin içsel doyumu boyutu ile dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki ($r = .54^{**}$, $p <.01$), esin kaynağı olma boyutu ($r = .55^{**}$, $p <.01$), entelektüel uyarım boyutu ($r = .53^{**}$, $p <.01$) ve bireysel destek sağlama boyutu ($r = .50^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu, okul müdürlerinin ayrımcılık yapmadan öğretmenlerle adalet, eşitlik ve saygıya dayalı davrandıkları, fikirlerini dinledikleri, çabalarını takdir ettikleri ve öğretmenler arasında işbirliği ruhunu teşvik etmeye çalıştıkları ile açıklanabilir.

Öte yandan, iş doyumu ölçeğinin dışsel doyum boyutu ile dönüşümcü liderlik ölçeğinin idealleştirilmiş etki ($r = .56^{**}$, $p <.01$) esin kaynağı olma boyutu ($r = .58^{**}$, $p <.01$), entelektüel uyarım boyutu ($r = .59^{**}$, $p <.01$) ve bireysel destek sağlama boyutu ($r = .54^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dönüşümcü bir lider olarak okul müdürünün sürekli öğrenme ilkesine olan inancı, öğretmenlerin becerilerini geliştirmeye ve onlara yeni deneyimler kazandırmaya yönelik sürekli olarak çalışmasını sağlar ve bu da onların dışsel doyum yükseltilmesinde en önemli faktörlerden biri olan terfi ve ücret artışına yol açmaktadır.

Buna ilave olarak, iş doyumu ölçeğinin içsel doyum boyutu ile öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutu ($r = .55^{**}$, $p <.01$), zihni modeller boyutu ($r = .52^{**}$, $p <.01$) paylaşılan vizyon boyutu ($r = .53^{**}$, $p <.01$) ve kişisel hakimiyet boyutu ($r = .58^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenen okulun öğretmenler için gelecekteki vizyonunu sürekli olarak açıkladığı, onların kişisel yetenekleri hakkında farkındalık yaratmak, çabalarını belirlenen hedeflere odaklamak için çalıştığı, onlar arasında düşüncelerinin zayıf ve güçlü yanlarını ortaya koymaları için bir diyalog fırsatı sağladığı ve bütün bunlar daha yüksek bir içsel doyuma yol açacağı söylenebilir.

Son olarak, iş doyumu ölçeğinin dışsel doyum boyutu ile öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme ($r = .57^{**}$, $p <.01$), zihni modeller boyutu ($r = .60^{**}$, $p <.01$), paylaşılan vizyon boyutu ($p = .61^{**}$, $p <.01$) ve kişisel hakimiyet boyutu ($p = .53^{**}$, $p <.01$) ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrenen örgütün ilkelerini uygulayan okulların, fikirlerine saygı göstererek, onlarla olumlu diyalog kurarak ve

mesleki becerilerini geliştirerek öğretmenlerine daha fazla duyarlılık gösterdikleri söylenebilir ve bu, öğretmenler ve okul müdürü arasındaki güveni artırmanın. Okulu daha etkili bir iletişim ortamına dönüştürmenin ve böylece öğretmenlerin dışsal doyum düzeyini artırmanın yolunu açtığı söylenebilir.

Al-Dihani'nin (2015) Kuveyt Üniversitesi öğretim üyelerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik ile öğrenen örgütün boyutları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmada, öğrenen örgüt ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkinin pozitif olduğu, örgütün boyutundaki katılımcılar arasındaki farklılığın fakülte türünün lehine olduğu bulunmuştur. Akan ve Sezer (2014) liderliğin modelleri ile Okullarda öğrenen örgütün seviyesi aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmasında, dönüşümcü liderlik ile öğrenen örgüt tüm alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Singh (2008) Hint bankalarındaki dönüşümcü liderlik tarzını ile öğrenen organizasyonu özellikleri aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmasında, dönüşümcü liderlik stiline kurumlar içinde öğrenen örgüt kavramının geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermiştir. Korkmaz (2008) Liderlik ve öğrenen organizasyonu ile ilgili yaptığı çalışmada, dönüşümcü liderlik ile öğrenen örgütün özellikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Okul müdürünün izlediği dönüşümcü liderlik yöntemi ne kadar güçlü olursa, öğretmenlerin algılarında öğrenen örgüt özelliklerinin düzeyi o kadar yüksek beklenir. Silins ve Mulford (2006) tarafından yapılan araştırma bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. İncaz ve Mert (2019) çalışmaları'nın sonuçlarına göre, dönüşümcü liderin davranışının uygun örnek olma, açık bir vizyona sahip olma, ilham kaynağı olmanın iş doyumunu üzerinde önemli bir etkisi olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca, entelektüel teşvik boyutunun içsel doyum üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu, bireysel ilgi boyutunun içsel doyum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. İşcan (2018) liderlik modellerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri araştırmıştır. Analiz sonucunda dönüşümcü liderin davranışları ile iş tatmini aralarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Tengilimoğlu (2005) dönüşümcü lider davranışının iş tatmini üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda iş doyumunu ile liderlik davranışı aralarında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş tanımlaması, yeniliklere açıklık, hızlı kararlar alma, net hedefler boyutlarının iş tatmini üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bakan ve Erşahan (2015) sağlık hizmetlerinin kalitesi, öğrenen örgüt ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmalarında, sağlık sektöründe çalışanların öğrenen örgüt ve İş doyumunu düzeyine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Chang ve Lee (2007) yılında yaptığı çalışmada, liderlik, öğrenen örgüt ve iş tatmini arasındaki ilişki incelenmiştir. Dönüşümcü liderlik ile öğrenen örgütün özellikleri ve iş tatmini arasında

yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan, öğrenme sürecinin çalışanların iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrenen örgüt ve iş tatmininin yordanması amacıyla okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile öğrenen örgüt ve iş tatmini arasında çoklu regresyon analizi yapılarak, sonuçlar; Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir.

Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutunun, Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları Tarafından Yordanması

Öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Takım Halinde Öğrenme Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	11.632	1.11	-	10.465	.000*
1. İdealleştirilmiş Etki	.147	.049	.204	3.011	.000*
2. Esin Kaynağı Olma	.188	.084	.265	2.244	.025
3. Entelektüel Uyarım	.073	.092	.105	.729	.429
4. Bireysel Destek Sağlama	.099	.076	.152	1.303	.193

F = 89.258; *p < .05

R = .684; R² = .468

Tablo 18’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeğinin (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=89.258, p< 0.05). Bu yordayıcı değişkenler, takım halinde öğrenme boyutları derecesindeki değişimin (toplam varyansın) % 46’sını (R = .684, R² = .468) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki boyutu (β = .265, P < .05) ve esin kaynağı olma boyutları (β = .265, p < .05), öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Entelektüel uyarım (β = .105, p> .05) bireysel destek sağlama boyutu (β = .152, p> .05) takım halinde öğrenme boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin takım halinde öğrenmede göreceli önem sırası; idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, bireysel destek sağlama ve entelektüel uyarım olduğun görülmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri çevredeki devam eden sorunlar hakkında farkındalık yaratmak ve bunların üstesinden gelmek için yaratıcı çaba göstermenin gerekliliğine yönelik esin kaynağı olma yöntemini kullanmaktadır. Öte yandan, bu yaratıcılık, okul takım halinde olarak çalışmaya kadar ortaya çıkar, bu nedenle müdür, idealleştirilmiş etki yeteneğinin yardımıyla okulu bir

öğrenme ekibine dönüştürmeye çalışmaktadır. Akan ve Sezer (2014) liderliğin modelleri ile öğrenen örgüt olma seviyesi alanındaki ilişki adlı çalışmalarında. Regresyon analizi sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğrenen örgüt olma düzeylerinin bir yordayıcısı [$r=.76$, $p<.01$] olduğu bulunmuştur. Korkmaz (2008) çalışmasında okullarda liderliğin modelleri ile bir öğrenen organizasyonun özelliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin risk alma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Öğrenen Örgütün Zihni Modeller Alt Boyutunun, Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarınca Yordanması

Öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 18. *Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Zihni Modeller Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	B	t	p
Sabit	4.242	.641	-	6.616	.000*
1. İdealleştirilmiş Etki	-.055	.028	-.107	-1.938	.043
2. Esin Kaynağı Olma	.094	.048	.188	1.945	.042
3. Entelektüel Uyarım	.347	.053	.714	6.573	.000
4. Bireysel Destek Sağlama	-.003	.044	-.006	-.067	.947
F = 185.004; *p <.05 R = .804; R² = .646					

Tablo 19'da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F = 185.004$, $p <.05$). Bu yordayıcı değişkenler, zihni modeller boyutu derecesindeki değişimin (toplam varyansın) %64'ünü ($R = .804$, $R^2 = .646$) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; Esin Kaynağı olma ($\beta = .188$, $p <.05$) ve Entelektüel Uyarım ($\beta = .714$, $p <.05$) boyutları, öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutunu pozitif yönde, idealleştirilmiş etki boyutu ise ($\beta = -.107$, $p <.05$) negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bireysel Destek Sağlama boyutu ($\beta = -.006$, $p >.05$), zihni modeller boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin zihni modeller boyutundaki göreceli önem sırası; entelektüel uyarım, esin kaynağı olma, idealleştirilmiş etki ve bireysel destek sağlama olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenleri sorun yaratan eski zihni modelleri terk etmeye ve yenilikçi zihinsel modelleri benimsemeye motive ettiği, Okulda bir hata veya sorun

durumunda herhangi bir öğretmenleri suçlamaktan ve eleştirmekten kaçınarak, aksine, öğretmenleri yaratıcı çözümler sunmaya, yeni fikirler ve yaklaşımlarla deney yapmaya teşvik ettiği söylenebilir.

Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Paylaşılan Vizyon Alt Boyutunun , Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanması

Öğrenen örgüt ölçeğinin paylaşılan vizyon boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 19. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin paylaşılan vizyon Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	T	P
Sabit	5.488	.505	-	10.866	.000*
1. İdealleştirilmiş Etki	-.020	.022	-.068	-.902	.367
2. Esin Kaynağı Olma	.093	.038	.320	2.429	.016
3. Entelektüel Uyarım	.046	.042	.165	1.112	.267
4. Bireysel Destek Sağlama	.045	.035	.169	1.305	.193
F = 52.298; *p <.05 R = .583; R² = .340					

Tablo 20’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) öğrenen örgüt ölçeğinin paylaşılan vizyon boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F = 52.298, p <.05). Bu yordayıcı değişkenler, paylaşılan vizyon boyutu derecesindeki değişimin% 34’ünü (R = .583, R² = .340) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; esin kaynağı olma boyutu (β = .320, p <0.05) öğrenen örgüt ölçeğinin paylaşılan vizyonun boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. İdealleştirilmiş etki (β =-.068, p>.05), entelektüel uyarım (β =.165, p>.05) bireysel destek sağlama boyutları (β =.169, p>.05), paylaşılan vizyon boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β)yordayıcı değişkenlerin paylaşılan vizyon boyutundaki göreceli önem sırası; esin kaynağı olma, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım ve idealleştirilmiş etki olduğu görülmektedir.Okul müdürünün öğretmenlere, okulun gelecekteki imajı hakkında ortak bir vizyon benimsetmeye çalıştığı, bu vizyonu oluşturmak uğruna, öğretmenlere dayatarak değil, tüm öğretmenleri, öğrencileri ve yöneticileri toplumun tatmin olacağı okul hakkında ortak bir vizyon oluşturmaya dahil ederek gayret ettiği söylenebilir.

Öğrenen örgüt ölçeğinin Kişisel Hakimiyet boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanması

Öğrenen örgüt ölçeğinin kişisel hakimiyet boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 20. *Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Kişisel Hakimiyet Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	7.776	.533	-	14.966	.000*
1. İdealleştirilmiş Etki	-.044	.023	-.131	-1.902	.068
2. Esin Kaynağı Olma	.231	.040	.687	5.723	.000
3. Entelektüel Uyarım	-.078	.044	-.240	-1.776	.076
4. Bireysel Destek Sağlama	.104	.036	.337	2.854	.005
F = 83.449; *p < .05 R = .672; R ² = .451					

Tablo 21’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeğinin (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) öğrenen örgüt ölçeğinin Kişisel Hakimiyet boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=83.449, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, kişisel hakimiyet boyutu derecesindeki değişimin%45’ini (R = .672, R² = .451) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; esin kaynağı olma boyutu (β =.687, P <0.05) ve bireysel destek sağlama boyutu (β =.337, p >0.05), öğrenen örgüt ölçeğinin kişisel hakimiyet boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. İdealleştirilmiş etki (β =-.131, p>.05) ve Entelektüel Uyarım (β =-.240, p>.05), kişisel hakimiyet boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β)yordayıcı değişkenlerin kişisel hakimiyet boyutundaki göreceli önem sırası; esin kaynağı olma, bireysel destek sağlama,İdeal etki ve entelektüel uyarım, olduğunu ortaya çıkmıştır. Okul müdürünün, okuldaki tüm öğretmenlere onları dinleyip, fikirlerini takdir edip ve önerilerine saygı göstererek özel önem verdiği söylenebilir. Zira müdür, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alıp her öğretmenle kişiliğine uygun bir şekilde etkileşimde bulunur, diğer bir ifade ile müdür öğretmenlerin yetenekleri doğrultusunda becerilerini ve deneyimlerini geliştirmeye çalışmaktadır.

İş Tatmini ölçeğinin İçsel Doyum Alt boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanması İş Tatmini ölçeğinin İçsel Doyum Alt boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 21. *İş Tatmini ölçeğinin İçsel Doyum Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	23.297	1.181	-	19.726	.000*

1. İdealleştirilmiş Etki	.200	.052	.292	3.858	.000
2. Esin Kaynağı Olma	.093	.089	.138	1.043	.298
3. Entelektüel Uyarım	.216	.097	.330	2.216	.027
4. Bireysel Destek Sağlama	-.096	.081	-.154	-1.187	.236
F = 50.998; *p <.05 R = .578; R² = .334					

Tablo 22’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeğinin (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) iş doyumunu ölçeğinin içsel doyum boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F=50.998, p<.05). Bu yordayıcı değişkenler, içsel doyum boyutu derecesindeki değişimin%33’ünü (R = .578, R² = .334) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki boyutu (β =.292, P <0.05) ve entelektüel uyarım boyutu (β =.330, p <0.05), iş doyumunu ölçeğinin içsel doyum boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Esin kaynağı olma (β =.138, p>.05) ve bireysel destek sağlama boyutları (β =.154, p>.05) içsel doyum boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin içsel doyum boyutundaki göreceli önem sırası; İdealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve esin kaynağı olma olduğu görülmektedir. Standart regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin içsel doyum boyutundaki göreceli önem sırası; İdealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve esin kaynağı olma olduğu görülmektedir. Okul müdürünün, okulda güven ortamı oluşturarak, öğretmenlerin becerilerini geliştirerek ve onlarla sıcak ve içten bir iletişim kurarak, öğretmenler için rol modeli olarak somutlaştırdığı, öğretmenler arasındaki güveni artırmanın ve içsel doyum düzeyini yükseltmenin yolunu açtığı söylenebilir.

İş Tatmini ölçeğinin Dışsal Doyum Alt boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanması İş Tatmini ölçeğinin Dışsal Doyum Alt boyutunun, dönüşümcü liderlik ölçeğinin alt boyutlarınca yordanmasına ilişkin regresyon analizinin sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 22. İş Tatmini ölçeğinin Dışsal Doyum Alt Boyutunun, Dönüşümcü liderlik ölçeğinin Alt Boyutlarınca Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	P
Sabit	18.979	1.352	-	14.034	.000*
1. İdealleştirilmiş Etki	.225	.059	.277	3.795	.000
2. Esin Kaynağı Olma	.016	.102	.020	.155	.877
3. Entelektüel Uyarım	.399	.111	.514	3.580	.000
4. Bireysel Destek Sağlama	-.120	.093	-.163	-1.301	.194
F = 62.426; *p <.05 R = .617; R² = .381					

Tablo 23’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeğinin (idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama) iş

doymu ölçeğinin dışsal doyum boyutunu yordama gücünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F=62.426$, $P<.05$). Bu yordayıcı değişkenler, dışsal doyum boyutu derecesindeki değişimin %38'ini ($R=.617$, $R^2=.381$) açıklayabilir. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki boyutu ($\beta=.277$, $P<.05$) ve entelektüel uyarım boyutları ($\beta=.514$, $p<.05$), iş tatmini ölçeğinin içsel doyum boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Esin kaynağı olma ($\beta=.020$, $p>.05$) ve bireysel destek sağlama boyutları ($\beta=-.163$, $p>.05$) dışsal doyum boyutunun anlamlı yordayıcısı değildir. Standart regresyon katsayısına göre (β)yordayıcı değişkenlerin dışsal doyum boyutundaki göreceli önem sırası; idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve esin kaynağı olma olduğu görülmektedir. Okulda karizmatik bir kişiliğe sahip bir lider olarak müdürün tüm öğretmenleri etkilediği ve okulun fiziksel ortamını geliştirmeye yönelik için güçlerini kullanarak eğitim hedeflerine ulaşmada aktif katılım ve sorumluluk ruhu ile aşılandığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç

Araştırma sonuçları aşağıda sunulmuştur:

1- Çalışmanın sonucunda, dönüşümcü liderlik ile ilgili dağılımlar incelendiğinde, dönüşümcü liderlik boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama, ilham kaynağı olma boyutu iken en düşük aritmetik ortalama idealleştirilmiş etki boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır.

2- Öğrenen Örgüt ile ilgili dağılımlar incelendiğinde, kişisel hakimiyet boyutunda en yüksek aritmetik ortalama iken, zihni modeller boyutunda en düşük aritmetik ortalama olduğu sonucuna varılmıştır.

3- İş tatmini ile ilgili dağılımlar incelendiğinde, iş tatmini boyutlarına göre en yüksek aritmetik ortalama, içsel doyum boyutu iken, en düşük aritmetik ortalama dışsal doyum boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır.

4- Çalışma katılımcılarının dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarına dair algılarının cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır.

Çalışma katılımcılarının kıdem durumuna dair, dönüşümcü liderliğin özelliklerinin gösterme düzeyi ile ilgili idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma ve bireysel destek sağlama boyutlarındaki algılarının arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır. Ancak entelektüel uyarım alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. (1-5 yıl) tecrübeye sahip öğretmenlerin, entelektüel uyarım alt boyutuna ait algı düzeyleri, diğer kıdem gruplarına kıyasla daha fazladır.

5- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen örgütün tüm boyutları ile ilgili algıları cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, öğrenen örgüt olma düzeyine ilişkin zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutlarındaki algılarının arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır. Ancak takım halinde öğrenme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde

fark bulunmuştur .(1-5 yıl) tecrübeye sahip öğretmenlerin, takım halinde öğrenme alt boyutuna ait algı düzeyleri, diğer kıdem gruplarına kıyasla daha fazladır.

6- Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş tatmini tüm boyutları ile ilgili algıları cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, iş tatmini düzeyine ilişkin dışsal doyum boyutundaki algılarının arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkmıştır. Ancak içsel doyum öğrenme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark saptanmıştır. Yapılan Tukey testin sonucunda (1-5 yıl) grubu ile diğer grupların arasında (1-5 yıl) grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur .(1-5 yıl) tecrübeye sahip öğretmenlerin, içsel doyum alt boyutuna ait algı düzeyleri, diğer kıdem gruplarına kıyasla daha fazladır.

7- Dönüşümcü liderliğin ölçeğinin idealleştirilmiş etki boyutları ile öğrenen örgütün ölçeğinin zihin modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde, takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutları ile pozitif ve orta seviyede anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ayrıca, dönüşümcü liderlik ölçeğinin bireysel destek sağlama, esin kaynağı olma ve entelektüel uyarım boyutları ile öğrenen örgüt ölçeğinin zihin modeller boyutu ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet boyutları ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buna ek olarak, iş tatmininin içsel doyum ve dışsal doyum boyutları ile dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama boyutları ile pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buna ilave olarak, iş tatmininin içsel doyum ve dışsal doyum boyutları ile öğrenen örgütün takım halinde öğrenme, zihin modelinin , paylaşılan vizyonu ve kişisel hakimiyetin boyutları ile pozitif yönde ve orta seviyede anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

8- Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki ve esin kaynağı olma boyutları, öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; esin kaynağı olma ve entelektüel uyarım boyutları, öğrenen örgüt ölçeğinin zihni modeller boyutunu pozitif yönde, idealleştirilmiş etki ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; esin kaynağı olma boyutu, öğrenen örgüt ölçeğinin paylaşılan vizyon boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin esin kaynağı olma ve bireysel destek sağlama boyutları, öğrenen örgüt ölçeğinin kişisel hakimiyet boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki ve entelektüel uyarım boyutları, iş tatmini ölçeğinin içsel doyum boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin; idealleştirilmiş etki ve entelektüel uyarım boyutları, iş tatmini ölçeğinin içsel doyum boyutunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bazı öneriler yapılabilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Araştırma sonucunda, öğrenen örgüt ölçeğinin takım halinde öğrenme boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algı ortalamaları en düşük olduğunu göstermektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için, MEB; öğretmenler arasında bir takım ruhunu geliştirmek için üniversite ile işbirliği yaparak hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenleyebilir.

2- Araştırma sonucunda öğretmenlerin dönüşümcü liderliğe dair algılarının kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. kıdem gruplarındaki katılımcıların dönüşümcü liderliğe dair algıları üzerindeki farkı ortadan kaldırmak için, okul müdürleri tüm gruptaki öğretmenlerle eşit mesafede olmalı ve tüm okulu kapsayan ortak dil geliştirmelidir. Bu bağlamda, okul müdürü ile öğretmen arasındaki ilişkiyi geliştirmek, birbirini yakından tanımak, karşılıklı güven sağlamak, karşılıklı beklentileri ve ihtiyaçları belirlemek için okul içinde veya dışında çeşitli konularda toplantılar yapılması gerektiği söylenebilir. Öte yandan, milli eğitim bakanlığı'na ya da il milli eğitim müdürlüklerince çalışma süresindeki artışla birlikte öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının düşmesinin nedenleri araştırılabilir.

3- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin iş doyumunu ölçeğinin dışsal doyum boyutunda algıları "düşük" düzeydedir. Dışsal doyum düzeyini yükseltmek için, okuldaki denetim şekli değiştirilmesi, öğretmenlerin iş güvencelerinin sağlanması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, beceri, deneyim ve başarıya dayalı ücretler ve terfi verilmesi gibi düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

4- Araştırma sadece Erzurum ili Yakutiye ilçesini kapsamaktadır. Dönüşümcü liderlik, öğrenen örgüt ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ortaya çıkacak sonuçların objektifliğini ve genellenebilirliğini artırabilir şekilde okul türleri çeşitlendirilip daha büyük örneklem uygulamaya dahil edilerek araştırma farklı illerde de yapılabilir.

5- Araştırmada veriler, öğretmenlere uygulanan ölçeklerle toplanmış ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin algılarını inceleyip arasındaki korelasyon hesaplandığında daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca gelecekteki araştırmalar, eğitim yöneticileri, öğrenciler ve veliler gibi okulların iç ve dış paydaşlarının algılarına göre de yürütülebilir.

6- Ülke çapında elektronik ortamda araştırma ölçekleri aktararak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir. Böylece, ülke genelindeki öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve dönüşümcü liderlik rolleri düzeyleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Aalaki, M. A. Q. (1993). *Human resources management*. Jeddah: Zahran Publishing and Distribution.
- Ababneh, S. (2007). *Jordan School as a learning organization: Reality and future* (Unpublished doctoral thesis). Jordan University Institute of Educational Sciences, Amman.
- Abd-Albaqi, S. (2004). *Effective behavior in organizations*. Cairo: University Publishing and Distribution House.
- Abdullah, U. (2008). *Job satisfaction among administrative staff at Khartoum university* (Unpublished doctoral thesis). Khartoum University Institute of Educational Sciences, Sudan.
- Ajami, M. H. (2010). *Modern trends in administrative leadership and human development* (2nd edition). Amman: Al-Masirah publishing.
- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 10-17.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Akın, Ö. & Çolak, H. E. E. (2012). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarıyla örgütsel performans arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-114.
- Akşit-Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme, *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Altuğ, B. (2009). *Uygulamacı gözüyle öğrenen kurumlar*. İstanbul: Geniş.
- Amiri, A. (2002). *Transformational leadership in public institutions according to the perceptions of the staff* (Unpublished master's thesis). King Saud University Faculty of Administrative Sciences, Riyadh.
- Annamalai, T., Abdullah, A. G. K., & Alazidiyeen, N. J. (2010). The mediating effects of perceived organizational support on the relationships between organizational justice, trust and performance appraisal in Malaysian secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 13(4), 623-632.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumu üzerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 221822)
- Aşan, Ö., & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Attari, A. & Essan, S. (2007). *School as a learning organization, exploratory study in some schools in Sultanate of Oman*. Irbid: National University Publishing.
- Avolio, B., Waldman, D., & Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: the four I's of transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9- 16.
- Awad, F. A. (2013). *Modern business management*. Amman: Safa Publishing.

- Ayasra, A. & Fadel, M. (2006). *Administrative communication and administrative leadership methods in educational institutions*. Amman: Al-Hamed Publishing.
- Ayık A., & Diş O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Ayık, A., & Sayir, G. (2015). Investigation of the relationship between learning organization and school culture according to perceptions of teachers. *Elementary Education Online*, 14(2), 379-394
- Ayık, A., Diş, O. & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564
- Ayshoosh, K. (2011). *Organizational learning as a basis for increasing corporate performance* (Unpublished master thesis). Tlemcen University Institute of Educational Sciences, Algeria.
- Badri, T. (2001). *Organizational learning as a basis for increasing corporate performance* (Master Thesis). Tlemcen University Institute of Educational Sciences, Algeria.
- Balay, R., (2004). Öğrenen örgütler. K. Demir & C. Elma (Edt.), *Öğrenen örgütler* (ss. 11-50). Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve transformatif (dönüşümcü) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241349)
- Baltaş, A. (2012). *Türk kültüründe yönetmek: Yerel değerlerle küresel başarılar kazanmak*. İstanbul: Remzi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, M. B. & Riggio, E. G. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başalp, N. (2001). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 109197)
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461554).
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217441)
- Birleson, P. (1999). Turning child and adolescent mental health services into learning organizations. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 4(2), 265-274.
- Bobic, M. P. & Davis, W. E. (2003). A kind word for theory x: or why so many newfangled management techniques quickly fail. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(3), 239- 264.
- Brandt, R. (2003). Is this school a learning organization? 10 ways to tell. *Journal of staff development*, 24(1), 10-12.

- Brestrich, E. T. (2000). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 92716)
- Brown, J. (1993). Leadership for school improvement. *Enertency Libraian*, 20(3), 8-15.
- Bui, H., ve Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208-227.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of transformational leadership on employees' job satisfaction and organizational commitment in banking sector of Lahore (Pakistan). *International Journal of Business and Social Science*, 2 (18), 261-267.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Liderlik: bilgi-karizma değişim*. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Can, Niyazi (2011) . Developing activities of learning organizations in primary schools, *African Journal of Business Management*, 5 (15), 6256-6260.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Bolu- Merkez Ortaöğretim Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 547939)
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 131-177). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chieh, H.C., & Phan, P. (1999). Reinventing the university for the next millennium: leadership imperatives for creating a learning organisation. *Singapore Management Review*, 21(2), 69 - 87
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 115-130.
- Çam, S. (2002). *Öğrenen organizasyon ve rekabet üstünlüğü*. İstanbul : Papatya Yayıncılık.
- Çelen, Ü., Piyal, B., Karaodul, G., & Demir, M. (2004). Ankara onkoloji eğitim hastanesinde çalışanların iş doyumu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 7(3), 295-318.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9 (4), 211-224.
- Çetin, S. , Giderler, C. & Efeoğlu, E. 2012). Dönüşümcü liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi. Türkiye'de yerel yönetimlere dair uygulamalı bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (24), 31-52.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226447)
- Çetinkanat, A. C. (2000). *Örgütlerde güdüleme ve iş doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiçek, G. E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 263248)

- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 91650)
- Dahlan, S. (2013). *Leadership models among high school principals and their relationship with teachers' job satisfaction in Gaza* (Master's thesis). Azhar University Institute of Social Sciences, Gaza.
- Demirel, Y. & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Dodin, A. Y. (2012). *Değişim yönetimi ve organizasyonel gelişim*. Amman: Al-Yazouri Yayıncılık.
- Doğan, S., Uğurlu, C. T., Topçu, İ. , Yiğit, Y. (2015). Farklılıkların yönetimi ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 121-140.
- Drejer, A. (2000). Organizational learning and competence development the learning organization. *The Learning Organisation*, 7(4), 206-220. <https://doi.org/10.1108/09696470010342306>
- Dubrin, A. J. (2001). *Leadership: research findings, practice, and skills*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Dwani, K. (2013). *Educational leadership* (1st edition). Amman: Al-Masirah publishing.
- Allam, R. M. (2004). *Research methods in psychological and educational sciences* (4th Edition). Cairo: University Publishing and Distribution House.
- Rahma, M. H. (2012). *The relationship between job satisfaction and job pressures among educational supervisors in Gaza*. Gaza: Islam University Publishing.
- Omreen, Ş. (2017). *The degree of practicing managing by values by unrwa schools principals in gaza governorates and its correlation with job satisfaction of their teachers*. (Master's thesis). Islamic University Institute of Social Sciences, Gaza.
- Zaid, M. (2013). *According to the perceptions of the managers; The relationship between the dimensions of the organization learning at UNRWA schools in the Gaza governorate and the degree of implementation and the job satisfaction of their principals* (Master Thesis). Islamic University Institute of Social Sciences, Gaza.
- Efil, İ. (2013). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Dora.
- Bağdadi, A. & Abbadi, H. (2009). Öğrenen örgütün özellikleri ile değişime hazır olma durumu arasındaki ilişki. *Qadisiyah İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 57-78.
- Bana, H. (2013). *Contemporary school management*. Amman: Safa Publishing.
- Sharaideh, S. (2010). *Job satisfaction: theoretical concepts and practical applications*. Amman: Safa Publishing.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (12. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eroğlu K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 121-36.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Öğreten okuldan öğrenen okula: Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat.
- Fileh, F. & Abdulmajid, M. (2005). *Eğitim kurumlarının yönetiminde örgütsel davranış*. Amman: Al-Masirah Yayıncılık.

- Frost, P. J. (2004). Handling toxic emotions: new challenges for leaders and their organization. *Organizational Dynamics*, 33(2), 111-127.
- Gardiner, J. J. (2006). Transactional, transformational, and transcendent leadership: metaphors mapping the evolution of the theory and practice of governance. *Leadership Review*, 6(2), 62-76.
- George, J. M. & Jones, G. R. (1996). *Understanding and managing: organizational behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co.
- Ghoneim, A. M. (2002). *İşletme yönetimi bilimi*. Mansoura: Modern Kütüphane Yayıncılık.
- Gurr, D. (1996). On conceptualizing school leadership: Time to abandon transformation leadership. *leading and managing*, 2(3), 221-239.
- Güçel, C., Tokmak, İ. & Turgut, H. (2012). The relationship of the ethical leadership among the organizational trust, affective commitment and job satisfaction: case study of a university, *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies-online*, 4 (2), 100-110.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticisi. *Milli Eğitim*, 4 (134), 50-54.
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278313)
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (28), 531-548.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219823)
- Güneş, A. M. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279716)
- Hamad, F. M. (2014). *Educational supervisors 'performance on human relations in high school and their relationship with teachers' job satisfaction* (Unpublished master's thesis). Islamic University Institute of Educational Sciences, Gaza.
- Hammoud, K. (2010). *Learning organization*. Amman: Safa Publishing.
- Hassan, M. (2004). *Leadership: foundations, theories and concepts (5th edition)*. Cairo: Al-Kindi Publishing.
- Haydar, A. & Talib, İ. (2005). *The relationship between healthcare professionals in the city of Riyadh is job satisfaction*. Riyadh: Public Administration Research Institute.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hemedoğlu, E. & Evliyaoğlu, F. (2012). Çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-77.
- Hinking, T. R. & Tracey, J. B. (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (2), 106-119.
- Hiriyappa, B. (2009). *Organizational behavior*. Delhi: New Age International Publishing.
- Hiti, K. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi, stratejik yaklaşım*. Amman: Al- Hamed yayıncılık.

- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal, *Leadership & Development Journal*, 16 (8), 17- 25.
- Hogan, R. & Hogan, J. (2001). Assessing leadership: a view from the dark side. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1), 40-51.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Issa, M. İ. (2008). *The role of transformational leadership in the development of high school principals' performance in Gaza* (Master's Thesis). Islamic University Institute of Educational Sciences, Gaza.
- İnci, M. (2001). *Dönüştürücü liderlik yaklaşımı ve uygulamadan örnekler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 106684)
- İstar, N. (2006). *Öğrenen organizasyonlarda başarı kriterleri ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205527)
- Jalabene, M. (2009). Relationship between job satisfaction and moral levels of faculty members at Valladolid University. *Al-Quds Open University Journal*, 1(24),189 – 227.
- Jubran, A. M. (2011). School as a learning institution according to teachers' perceptions in Jordan and manager as a training leader. *İslam Üniversitesi Dergisi*, 19 (1), 427-458.
- Kalebaşı, E. S. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinde örgütsel çatışma ve iş doyumunu ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 391626)
- Kalyoncu, H. (2007). *Hizmet sektöründeki müşteri tatmini açısından içsel pazarlama ve uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 208444).
- Kantar, H. (2008). *İşletmede motivasyon*. İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (5. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karcıoğlu, F. & Akbaş S. (2010). İş yerinde psikolojik taciz ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-140.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 443-466.
- Kemple, S. (2003). *The extent to which teachers and principals perceive high schools as learning organizations* (Doctoral Dissertation). Western Michigan University, USA.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization myths and realities*. Washington: ERIC Publications.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Akademi Yayınları.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 226709)
- Khairi, U. (2013). *Administrative leadership* (1st edition). Amman: Raya Publishing.
- Khalayleh, H. & Saada, S. (2010). *The relationship between schools' transformational leadership practices of principals and organizational citizenship behavior in Zarqa Governorate*. Jordan: Hashemite University.

- Kheirandish, M. (2014). The relationship between transformational leadership style and performance improvement among teachers: a case study. *Research Journal of Recent Sciences*, 3 (1), 103-107.
- Kıdır, D. (2009). Öğrenen örgüt kavramı ışığında, yükseköğretim kurumları için yeni bir vizyon. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(71), 75-98.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241814)
- Kızıldağ, D. (2015). Örgütsel hafıza kaybını önlemede işten ayrılma mülakatları: bir mülakat formu örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(27), 181-190.
- Knutson, K. A., & Miranda, A. O. (2000). Leadership characteristics, social interest, and learning organizations. *The Journal of Individual Psychology*, 56(2), 205-213.
- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen organizasyonlarda motivasyonun etkisi ve bir işletme uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190153)
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koruklu, N. Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. & Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119 – 137.
- Koşar, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği). *Başkent University Journal Of Education*, 6(2), 250-264.
- Kotter, J. (1999). *Leading change*. USA: Harvard Business.
- Kubaisi, A. M. (2013). *According to the perceptions of teachers in the province of Amman, the study of the relationship between the dimensions of the school learning in private primary schools and the level of administrative creativity of the principals* (Master Thesis). Middle East University Institute of Educational Sciences, Amman.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278393)
- Ma'aitha, A. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre; Zarqa valiliğindeki ilköğretim sonrası öğretmenler arasındaki iş tatmini. *Ammar Thaliji Üniversitesi Dergisi*, 4(51), 247-264.
- Maher, A. (2003). *Organizational behavior: an introduction to skill building*. Alexandria: University Publishing House.
- Mahmoud, A. G. (2011). *Organizasyon yönetimi*. Amman: Safa Yayıncılık .
- Mohamed, R. K. M. H. & Nor, C.S.M. (2013). The relationship between mcgregor's x-y theory management style and fulfillment of psychological contract: a literature review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 715-720.
- Moilanen, R. (2001). Diagnosing tool for learning organizations. *The Learning Organization*, 8(1), 6-20 .
- Moolenaar, N. (2010). Occupying the principal position: examining relationship between transformational leadership, social network position and school's innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670 .

- Mullins, L. J. (2010). *Management and organisational behaviour*. Londra: Pearson education.
- Mustafa, Y. A. (2002). Transformational leadership model to improve school principal performance in Egypt. *Mısır Karşılaştırmalı Eğitim ve Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(7), 139-202.
- Naswor, A. (2010). *The effect of learning organization features on achieving institutional perfection* (Master Thesis). Middle East University Institute of Educational Sciences, Amman.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership : theory and practice* (6th. Ed.). USA: Sage Publications.
- Oğuz, N. (2003). *Sürekli öğrenme modeline göre öğrenen okul*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Omari, M. (2004). *The relationship between transformational leadership characteristics and the availability of total quality management principles* (Master's Thesis). King Saud University, Riyadh.
- Otaibi, S. M. (2006). *The role of transformational leadership in change management*. Jeddah: King Saud University.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Önder, S. (2007). *Kara havacı pilotların iş doyum düzeyleri ve algılanan liderlik stillerinin iş doyum düzeylerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 190968).
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 207-227.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (20), 265-282.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özgen, H., Öztürk, A. & Yalçın, A. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış* (5. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özveren, M. (2008). *Yönetim düşünce sistemi ve temel kavramlar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonların kültürel çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 37-78.
- Qahtani, S. (2001). *İdari liderlik: küresel liderlik modeline dönüşme* (1. baskı). UAE: Dar Al-Uloom yayıncılık.
- Rababaa, A. (2003). *Human Resources Management*. Amman: Safa Publishing.
- Rajoub, G. (2008). *Organizational learning reality according to the managers' perceptions at Yarmouk University* (Doctoral Thesis). Yarmouk University Institute of Social Sciences, Irbid.
- Ramasamy, T. (2009). *Principles of management*. Mumbai: Global Media Publishing.
- Raqab, M. S. (2010). *The relationship between transformational leadership and employee empowerment at universities in Gaza* (Master's Thesis). Al - Azhar University Faculty of Economics and Administrative Sciences, Gaza.
- Rashdan, Y. (2011). *Learning organizations in the age of globalization*. Jordan: Jadra University Press

- Rasheed, M. F. (2003). Duygusal zeka ve dönüşümcü liderlik. *Ticari Araştırma Dergisi*, 25(12), 464-493.
- Sahbani, İ. (2012). *The relationship between empowering teachers and job satisfaction by high school principals in Gaza* (Master's Thesis). Islamic University Institute of Educational Sciences, Gaza.
- Saleh, A. A. & Al-Mabydin, M. Z. (2013). *The effect of adopting leadership of transformational leadership and interaction principles in the implementation of the strategic objectives of the Jordanian ministry of environment* (Doctoral dissertation). Zaytoonah University, Amman.
- Salm, M. S. (2005). *Learning organizations*. Cairo: Arab Administrative Development Organization Publications.
- Sarımehmetoğlu, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim veren liselerin öğrenen örgüt modeline göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 241854)
- Senge, p. (1994). *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Shamiri, S. A. (2009). *Employee job satisfaction and its effect on job performance* (Master's Thesis). King Abdulaziz University, Riyadh.
- Shawish, M. N. (2005). *Human resources management (3rd Edition)*. Amman: Al-Shorouk publishing.
- Shraidh, S. T. (2008). *Job satisfaction: theoretical concepts and practical applications* (1st Edition). Amman: Safa publishing.
- Simionel, A. B. (2011). Douglas mcgregor theory x and theory y. *Revista de Management si Inginerie Economică*, 10(3), 229-234.
- Simpson, S. (2012). *The styles, models & philosophy of leadership* (1st. Ed.). London: Ventus Publishing ApS.
- Sönmezer, M. G. (2007). *Milli eğitim bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile milli eğitim bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 215443)
- Stip, S. (2001). *Change management*. Riyadh: Al - Shukairy Library.
- Sultan, S. & Kıdır, D. (2010). *Educational institutions as a learning organization*. Amman: Dar Al-Fikir Publishing.
- Suud, R. S. (2012). *Educational leadership: concepts and expectations* (1st edition), Amman: Safaa Publishing.
- Şahin, İ. (2013). Job satisfaction levels of teachers. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şen, Y. & Yaşlıoğlu, M. (2010). Dönüşümcü liderliğin yeniliği destekleyici örgüt iklimi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 21 (66), 97-117.
- Şeyh, K. & Sherir, A. (2007). Job satisfaction and its relationship with some demographic variables among teachers. (Human Studies Series). *İslam Üniversitesi Dergisi*, 16(1), 683-711.

- Tadik, A. (2003). *Öğrenen okul liderliği* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 128031).
- Tahir, F. (2011). Örgütsel öğrenme boyutlarının öğrenen örgütün boyutlarına ulaşmasındaki etkisi. *İktisadi Bilimler Dergisi*, 17 (64), 118-142.
- Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300428)
- Tawil, H. (2006). *Change in educational leadership: leadership with values*. Amman: Jordan University Press.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tecer, O. (2010). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 289536)
- Telman, N. & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (14), 1-16.
- Toksöz, S. (2015). *Çalışanların öğrenen örgüt algılarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt içi girişimcilikleri üzerindeki etkisi: bilişim sektörü üzerine bir çalışma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 395226)
- Tor, S.S. (2011). *Örgütlerde iş tatmini etkileyen demografik faktörler ve verimlilik: karaman gıda sektöründe bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320226)
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (28), 27-39.
- Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (29), 155-172.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Uğurlu, C.T., Doğan, S. & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 35-45.
- Umiri, A. B. S. (2003). *Transformational leadership in public institutions* (Unpublished Master Thesis). King Saud University, Riyadh.
- Umyan, M. (2005). *Organizational behavior of their organizations*. Amman: Wael publishing.
- Ünal, A. (2015). *İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlami değişkenlerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek

- lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 396900)
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S., & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2 (1), 24-32.
- 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*, 9 (1), 15-36.
- Yang, B. & et. Al. (2004). The construct of the learning organization: dimensions management and validation. *Human resources development. Quarterly Wiley*, 15(1), 31-55.
- Yates, L. A. (2014). Exploring the relationship of ethical leadership with job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior. *The Journal of Values-Based Leadership*, 7 (1), 1–15.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi* (Yüksek lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 479305)
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 280608)
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214327)

EKLER

EK-1. İzin Belgesi



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 88179374-300-E.1900310408
Konu : Uygulama İzni (Mahmoud SAFİA)

31.10.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 9.10.2019 tarihli 56785782-302.08.01-E.1900288988 sayılı belge

Enstitünüz öğrencilerinden Mahmoud SAFİA tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 21.10.2019 tarih ve 36648235/605.01/20556280 sayılı cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 21.10.2019 tarihli 36648235/605.01/20556280 sayılı belge



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 88179374-300-E.1900310408
Konu : Uygulama İzni (Mahmoud SAFİA)

31.10.2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 9.10.2019 tarihli 56785782-302.08.01-E.1900288988 sayılı belge

Enstitünüz öğrencilerinden Mahmoud SAFİA tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 21.10.2019 tarih ve 36648235/605.01/20556280 sayılı cevabi yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Medine GÜLLÜCE
Rektör Yardımcısı

Ek : 21.10.2019 tarihli 36648235/605.01/20556280 sayılı belge



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235/605.01/20556280
Konu : Uygulama ve Anket Çalışması İsteni

21.10.2019

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) ✓

İlg: a) 10/10/2019 tarihli ve 1900290308 sayılı yazınız.
b) 14/10/2019 tarihli ve 1900292142 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Üniversitemiz Araştırmacılarından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimselci Akaadim Dahi Eğitim Yönetimi Bilim Dahi Yüksek Lisans öğrencisi Mahmut SAFLA'nın ek listedeeki okullarda; "Erzurum İli Pulaadiken İlçesindeki Öğretmenlerin Algılarına Güre İlköğretim ve Ortaöğretim Okula Müdürlerinin Dönüşüncü Liderlik Rolleri İle Okulların Öğrenen Örgüt Olma ve Öğretmenlerin İy Tavatlı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelemesi" adlı çalışması ile Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Öğretim üyeleri tarafından; Yakutiye İlçesi Kültür Kurumu, 12 Mart ve Sabancı İlkokulları öğrencilerine yönelik; "Çocukların Aile Turizmindeki Deneyimleri: Erzurum Kenti Örneği" adlı çalışmaların kabulüne ilişkin 18/10/2019 tarihli ve 20417797 sayılı Valilik Onayı yazınız içinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-İlg: a) (7 sayfa)
2-İlg: b) (6 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağıda Ayradır
7.2.1.10.120.19
Söyleyici DİLİER

Yazdırma Cihazı: Yöresel Bilişim Kurum Yöresel ERZURUM
Elektronik Adı: <http://www.ozgurcu.gov.tr>
e-posta: ozgurcu@ozgurcu.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birim-178
Tel: (0 442) 234 4000
Faks: (0 442) 234 1032

Erzurum güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.ozgurcu.gov.tr> adresinden 2019-10-26 10:55:20 tarihinde onay edilmiştir.

Scanned by CamScanner

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Erzurum ili Palandöken ilçesindeki öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri; ikinci dönüşümcü liderlik; üçüncü öğrenen örgüt ve dördüncü bölümde ise öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Mahmoud SAFİA

Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması

ve Ekonomisi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1.Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek
2. Eğitim düzeyiniz?
3. Mesleki kıdeminiz: (lütfen yıl olarak yazınız)?
() 1-5 yıl
() 6-10 yıl
() 11-15 yıl
() 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

EK-3. İş tatmini ölçeği

İş tatmini ölçeği Sizden istenen, her bir ifadeye ilişkin memnuniyet düzeyinizi ilgili cevap basamağının altındaki kutuya (X) işaretlemenizdir.	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunuz	Çok Memnunuz
1. İşimin beni her zaman meşgul etmesinden.					
2. İşimde tek başıma çalışma olanağımın olmasından.					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olmasından.					
4. İşimin toplumda “saygın” bir kişi olma şansını vermesinden.					
5. Okul yöneticimin çalışanlara yönelik tutumlarından.					
6. Yöneticilerin karar vermedeki yeteneğinden.					
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olmasından.					
8. Bana iş güvencesi sağlamasından.					
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmaktan.					
10. Başkalarına ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmaktan.					
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olmasından					
12. İşimle ilgili alınan kararların uygulanmaya konmasından.					
13. Yaptığım işin karşılığında aldığım ücretten.					
14. İş içinde terfi olanağımın olmasından.					
15. İşimin bana kendi kararlarımı uygulama serbestliğini vermesinden.					
16. İşimi yaparken bana kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını vermesinden.					
17. Uygun çalışma koşullarının sağlanmasından.					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleriyle anlaşmalarından.					
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmekten.					
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden.					

EK-4. Öğrenen Örgüt Ölçeği

Öğrenen Örgüt Ölçeği	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Okulumuzdaki öğretmenler “Nasıl daha iyi yaparım?” arayışı içerisindeyler.					
2. Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.					
3. Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır.					
4. Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.					
5. Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.					
6. Okulumuzdaki her öğretmen takım hâlinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.					
7. Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışarak gerçekleştirilir.					
8. Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindeyler.					
9. Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkânlar vardır.					
10. Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.					
11. Okulumuzdaki her öğretmen eşit ve saygıdeğer bir birey olarak kabul görür.					
12. Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.					
13. Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.					
14. Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.					
15. Okulumuzun vizyonu “Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.					
16. Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.					
17. Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.					
18. Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.					
19. Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.					
20. Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alışverişinde bulunurum.					

EK-5. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Dönüşümcü liderlik ölçeği	Hiç katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derece Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yaptığımız çalışmalardaki birincil amacı görmemizi sağlar.					
2. Okulun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutar.					
3. Çok önemsendiği ve inandığı değerleri bizimle paylaşır.					
4. Bizlere bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
5. Kararların ahlaki ve etik sonuçlarına dikkat eder.					
6. Değerlerine ve ideallerine sıkı sıkıya bağlıdır.					
7. Bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir.					
8. Problemler karşısında güçlüdür, çözümünü için kendine güvenir.					
9. Etkin bir şekilde problem çözmede davranışlarıyla bize örnek olur.					
10. Okumuzda paylaşılmış bir vizyon geliştirmenin önemini vurgular.					
11. Öğretmenlerden yenilik yapmalarını ve çalışkan olmalarını bekler.					
12. Yürütülen eğitim faaliyetleri hakkında yeni bakış açıları geliştirmemizi bekler.					
13. Okulda yapılan çalışmalarla ilgili olası problemler hakkında bizi bilgilendirir.					
14. Okulda çalışma şevkimizi sürekli canlı tutar.					
15. Okul içerisinde liderler gibi hareket etmemizi ve hissetmemizi sağlar.					
16. Okulda yapılacak yenilikler için bizi cesaretlendirir.					
17. Öğretmenlerin yüksek performans göstermesi için ısrarlıdır.					
18. Okulda belirlenen hedeflere ulaşacağımıza güvenir.					
19. Okulun vizyonunu belirlemede işbirliği yapılmasını sağlar.					
20. Gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergiler.					
21. Çok önemli ve vazgeçilmez olarak görünen yargılarımızın bile, yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanır.					
22. Eski ve bilinen problemlerin, yeni çözüm yolları için cesaret verir.					
23. İşlerimizi nasıl yapacağımıza ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.					

24. Problemlerin çözümünde farklı görüşlerin açıklanmasına fırsat verecekgerekli ortam ve koşullar sağlar.					
25. Çalışma yöntemlerimizi geliştirmemize katkıda bulunur.					
26. Yeni ve yaratıcı fikirlere karşı açıktır. Sürekli bu fikirlerin gelişmesinidestekler.					
27. Çalışmalarımızda kaliteyi ön planda tutar.					
28. Mesleki literatürü izlememizi, panel ve konferans gibi kültürel aktivitelere katılmamızı sağlar.					
29. Belirlen hedef programların uygulanmasında düşünmeme yardım edecek bilgileri sağlar.					
30. Okulumuzun geleceğini şimdiden görmemizi sağlar.					
31. Kendi kendimi geliştirmeme olanak tanır.					
32. Mesleki olarak güçlü yönlerimi geliştirmem konusunda bana yardımcı olur.					
33. Belirlenen hedeflere uygun formasyon kazanabilmemiz için hizmet içi eğitim programlarına katılmamıza teşvik eder.					
34. Belirlenen hedeflerin uygulanması için gereken kaynakları edinilebilmemizi sağlar.					
35. Okul müdürümüz, bana özel alanımı dikkate alarak davranır.					
36. Benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.					
37. Her öğretmene farkı gereksinim ve yeteneklere sahip bireyler olarak davranır.					
38. İyi bir çalışma ortaya koyan öğretmenden övgü ile söz eder.					
39. Bizi sadece grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür.					
40. Okul müdürüm kaygılarımı gerçekten dinlediğini ve ilgilendiğini hissettirir.					

EK-6. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek kullanım izni

3 messages

mahmoud safia <mahmoudsafia88@gmail.com>
To: sry.gky@hotmail.com

14 September 2019 at 10:51

Sayın hocam iyi günler,

Ben Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım,

"Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tezimde 2010 yılında geliştirdiğiniz " Dönüşümcü liderlik ölçeği"ni kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla

Seray Toksoz <Sry.gky@hotmail.com>
To: mahmoud safia <mahmoudsafia88@gmail.com>

14 September 2019 at 13:27

İsmime atıfta bulunmak suretiyle izin veriyorum

Dr. Öğr. Üyesi Seray TOKSÖZ

İSTANBUL ESENYURT ÜNİVERSİTESİ
Öğretim Üyesi

mahmoud safia <mahmoudsafia88@gmail.com>
To: cugurlu@cumhuriyet.edu.tr

12 September 2019 at 09:44

Sayın hocam iyi günler,

Ben Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım,

"Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tezimde 2014 yılında geliştirdiğiniz "Öğrenen okul ölçeği"ni kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımla

:<mahmoudsafia88@gmail.com> mahmoud safia في الأربعاء، 11 سبتمبر 2019 في 12:25 م تمت كتابة ما يلي بواسطة

[Quoted text hidden]

CELAL TEYYAR UĞURLU <cugurlu@cumhuriyet.edu.tr>
To: mahmoud safia <mahmoudsafia88@gmail.com>

12 September 2019 at 09:48

Merhaba ölçeği kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

mahmoud safia <mahmoudsafia88@gmail.com>
to asli ▾

11 Sep 2019, 12:22 (3 days ago) ☆ ↩ ⋮

Sayın hocam iyi günler,

Ben Atatürk Üniversitesi eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım,

"Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tezimde 1985 yılında Türkiye'ye uyarladığınız " Minnesota İş Doyum Ölçeği"ni kullanmak için izninizi talep ediyorum

Saygılarımla

Asli Baycan Binark
to me ▾

11 Sep 2019, 14:41 (3 days ago) ☆ ↩ ⋮

Kullanabilirsiniz

From: mahmoud safia [mahmoudsafia88@gmail.com]

Sent: Wednesday, September 11, 2019 12:22 PM

To: Asli Baycan Binark

Subject: Re: Ölçek kullanım izni

ÖZ GEÇMİŞ

Lazkiye'nin Jableh ilçesinde 12.08.1988 tarihinde dünyaya geldi. İlkokulu Ebu Bekir El Sıddık İlkokulu'nda, ortaokulu Basil Esad Ortaokulu'nda ve liseyi El Hikme Lisesi'nde okudu. 2007 yılında kazandığı Lazkiye Tishreen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 2011 yılında mezun oldu.Halep'te 2011-2015 yılları arasında devlet ilköğretim okullarında öğretmenlik yaptı. 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü'nde lisansüstü eğitime başladı.

