



**T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE OKULLARIN ÖRGÜTSEL
ÇEKİCİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Barış Emre GÜVEN

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE OKULLARIN ÖRGÜTSEL
ÇEKİCİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Barış Emre GÜVEN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Halil KARADAŞ

Mardin 2025

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 22702009 numaralı öğrencisi Barış Emre GÜVEN 'in hazırladığı “Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı çalışma, 20/05/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN	
Danışman Üye	Doç. Dr. Halil KARADAŞ	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER	

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../06/2025 tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

.../06/2025

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Ahmet KAYAOĞLU

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

İmza

Barış Emre GÜVEN

20/05/2025

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRENEN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKULLARIN ÖRGÜTSEL ÇEKİCİLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BARIŞ EMRE GÜVEN

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekiciliği arasındaki ilişkiyi öğretmen ve müdür yardımcılarına göre incelemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçeleri Kayapınar, Yenişehir, Bağlar ve Sur ilçelerinde bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 14132 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem ise evreni temsil ettiğini düşünülen 625 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenden örneklem alınırken olasılıklı örneklem yöntemlerinden olan kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Karadaş ve Konan (2021) tarafından geliştirilen Öğrenen Liderlik Ölçeği ve Akman (2017) tarafından geliştirilen Örgütsel Çekicilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen ve müdür yardımcılarının öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik algıları incelenmiş, her iki değişkene ilişkin alt boyutlara yönelik değerlendirmeler ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Öğrenen Liderlik Ölçeği' ne (ÖLÖ) ilişkin genel ortalamanın katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin algılarının en yüksek *vizyonerlik* (3.70), ardından *takım ruhu* (3.45) ve *hakimiyet* (3.44) alt boyutlarında yoğunlaştığı; en düşük ise *destekleyicilik* (3.38) alt boyutunda kaldığı görülmüştür. Özellikle *destekleyicilik* boyutunun, diğer alt boyutlara kıyasla “kararsızım” düzeyinde değerlendirilmesi, yöneticilerin öğretmenlere yönelik bireysel destek davranışlarında eksiklik algısı olduğunu göstermektedir. Örgütsel Çekicilik Ölçeği' ne (ÖÇÖ) ilişkin genel ortalama ise kararsızım seviyesinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek ortalama “Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.” maddesine verdikleri, en düşük ortalamanın ise “Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor.” maddesine ait olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma dair toplumsal imaj algılarının nispeten zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Korelasyon analizine göre öğrenen liderlik ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca regresyon analizinde, öğrenen liderliğin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrenen liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin kurumlarına yönelik çekicilik algılarını anlamlı biçimde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Liderlik, Okul Müdürü, Öğretmen, Örgütsel Çekicilik.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING LEADERSHIP BEHAVIORS OF SCHOOL PRINCIPALS AND ORGANIZATIONAL ATTRACTIVENESS OF SCHOOLS

BARIŞ EMRE GÜVEN

The aim of this research is to examine the relationship between the learning leadership behaviors of school principals and the organizational attractiveness of schools according to teachers and vice principals. The relational screening model, one of the quantitative research designs, was preferred in the research. The universe of the research consisted of 14132 teachers working in preschools, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Diyarbakır province, Kayapınar, Yenişehir, Bağlar and Sur in the 2023-2024 academic year. The sample consisted of 625 teachers who were thought to represent the universe. The convenience sampling method, which is one of the probability sampling methods, was preferred when taking samples from the universe. Personal Information Form, Learning Leadership Scale developed by Karadaş and Konan (2021) and Organizational Attraction Scale developed by Akman (2017) were used as data collection tools in the research. SPSS package program was used to analyze the data. Within the scope of the research, perceptions of teachers and assistant principals about learning leadership and organizational attraction were examined, and the evaluations regarding the sub-dimensions of both variables and the relationships between these variables were analyzed. It was determined that the general average regarding the Learning Leadership Scale (LLS) was at a high level at the level of I agree. When the sub-dimensions were examined, it was seen that the perceptions of the teachers were concentrated at the highest level of visionary (3.70), followed by team spirit (3.45) and dominance (3.44) and the lowest level was at the sub-dimension of supportiveness (3.38). Especially, the evaluation of the supportiveness dimension at the level of “undecided” compared to the other sub-dimensions shows that there is a perception of deficiency in individual support behaviors of the administrators towards teachers. The general average regarding the Organizational Attraction Scale (OLS) was at a medium level of I am undecided. It was determined that the participants gave the highest average to the item “This school is a respectable place to work.” and the lowest average belonged to the item “Because I work at this school, other people look at me with envy.” This situation reveals that teachers' perceptions of the social image of the institution they work for are relatively weak. According to the correlation analysis, there is a positive and moderate relationship between learning leadership and organizational attractiveness. In addition, in the regression analysis, it was seen that learning leadership is a significant predictor of organizational attractiveness. This finding shows that learning leadership practices significantly affect teachers' perceptions of attractiveness towards their institutions.

Keywords: Learning Leadership, School Principal, Teacher, Organizational Attraction.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, her aşamada bana rehberlik eden, karşılaştığım güçlüklerde desteğini esirgemeyen, anlayışı, sabrı ve teşvik edici tutumuyla beni her zaman motive eden kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Halil KARADAŞ' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince akademik bilgi birikimime ve düşünsel gelişimime değerli katkılarda bulunan, bilgi ve deneyimleriyle ufkumu genişleten kıymetli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ, Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN, Doç. Dr. Bünyamin AĞALDAY, Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN, Dr. Öğr. Üyesi Engin İŞ, Dr. Öğr. Üyesi Ömer Murat ÖTER ve Dr. Öğr. Üyesi Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde çalışmama sağladıkları katkılarla tezimin şekillenmesine destek olan, Diyarbakır ili merkez ilçelerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerine değerli iş birlikleri için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her koşulda yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini daima hissettiren kıymetli anne ve babama; sabırla, anlayışla ve sevgileriyle her daim yanımda olan, varlığıyla bana güç ve motivasyon kaynağı olan değerli eşime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Mardin, Haziran 2025

Bariş Emre GÜVEN

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	1
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	6
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. Öğrenen Liderlik.....	6
1.1.1. Lider ve Liderlik Kavramları	6
1.1.2. Öğrenen Liderlik	8
1.1.3. Öğrenen Liderliğin Tarihsel Gelişimi	9
1.1.4. Öğrenen Liderliğin Boyutları- Özellikleri.....	12
1.1.5. Öğrenen Liderlik Davranışları	13
1.1.6. Öğrenen Örgüt.....	14
1.1.7. Öğrenen Liderliğe İlişkin Yapılmış Çalışmalar	16
1.2. Örgütsel Çekicilik	22
1.2.1. Örgütsel Çekiciliğin Eğitim Kurumlarında Yansımaları.....	23
1.2.2. Liderlik ile Örgütsel Çekicilik Arasındaki İlişki.....	30
1.2.3. Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Yapılmış Çalışmalar.....	32
İKİNCİ BÖLÜM.....	37
2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırmanın Modeli	37
2.2. Evren ve Örneklem	37
2.3. Veri Toplama Araçları	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
3. BULGULAR.....	48
3.1. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Analiz Değerleri.....	48
3.2. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Verileri Dair Analiz Değerleri.....	50

3.3. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	51
3.4. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik Algıları ile Örgütsel Çekicilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki	61
3.5. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik Algılarının Okullarının Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücü	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	66
4. TARTIŞMA.....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	91
ÖZGEÇMİŞ	99



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler	39
Tablo 2.2. Öğrenen Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Çekicilik Ölçeği Çarpıklık-Basıklık Analiz Değerleri.....	44
Tablo 2.3. Araştırma Amaçları Bağlamında Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler	46
Tablo 2.4. Öğrenen Liderlik Ölçeği ile Örgütsel Çekicilik Ölçeği Puan Aralıkları Değerleri	47
Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Verileri	48
Tablo 3.2. Öğretmen ve Müdür Yardımcılar Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Verileri Dair Analiz Değerleri	50
Tablo 3.3. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair t-Testi Analiz Verileri	51
Tablo 3.4. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Unvanı Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algılarının t-Testi Analiz Verileri.....	52
Tablo 3.5. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Yaptığı Öğretim Kademesi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 3.6. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair t-Testi Analiz Verileri	56
Tablo 3.7. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları	57
Tablo 3.8. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 3.9. Katılımcıların Öğrenen Liderlik Algıları ile Örgütsel Çekicilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analiz Verileri	61
Tablo 3.10. Öğrenen Liderliğin Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri.....	63
Tablo 3.11. Öğrenen Liderliğin Vizyonerlik Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri	63
Tablo 3.12. Öğrenen Liderliğin Destekleyicilik Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri	64
Tablo 3.13. Öğrenen Liderliğin Takım Ruhu Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri	64

Tablo 3.14. Öğrenen Liderliğin Hakimiyet Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri 64



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öğrenen Liderlik Ölçeği Normal Dağılıma Dair Q-Q Plot Grafiği.....	43
Şekil 2.2. Örgütsel Çekicilik Ölçeği Normal Dağılıma Dair Q-Q Plot Grafiği.....	43



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖLÖ	: Öğrenen Liderlik Ölçeği
ÖÇÖ	: Örgütsel Çekicilik Ölçeği
Sh	: Standart hata
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Ss	: Standart sapma
TDK	:Türk Dil Kurumu

GİRİŞ

“Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmanın bu kısmında problem durumuna, araştırmanın amacına ve araştırmanın amacı bağlamında cevabı aranan araştırma sorularına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmanın sayıltılarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Liderlik, insan bilimleri açısından yalnızca yönetsel bir kavram olmaktan öte, bireylerin ve örgütlerin başarısında belirleyici rol oynayan kritik bir olgudur. Liderlik, ekiplerin, grupların ve organizasyonların performansı ile doğrudan ilişkilidir. Nitelikli liderlik uygulamaları, etkili ekip dinamiklerini destekleyerek bireylerin refahını artırırken; yetersiz liderlik, örgütsel yapılar içerisinde yer alan tüm paydaşların yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir (Hogan & Kayser, 2005). Bu bağlamda, liderlik olgusu yalnızca otoriter bir konumun ötesinde, bireylerin düşüncelerini, inançlarını ve davranışlarını dönüştürme gücüne sahip bir etkileme süreci olarak değerlendirilmektedir. Etkili liderler, karar alma süreçlerinde stratejik yaklaşımlar geliştirerek, ekip üyeleriyle güvene dayalı iletişim kurmakta ve çalışanların potansiyelini açığa çıkararak kolektif başarıya ulaşılmasını sağlamaktadırlar (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009).

Bu doğrultuda, eğitim örgütleri açısından liderlik, sadece yönetsel bir gereklilik değil, aynı zamanda etkili ve sürdürülebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasında vazgeçilmez bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Eğitim kurumları, toplumsal kalkınma sürecinde insan kaynağını nitelikli şekilde yetiştirme görevini üstlenmektedir (Gümüseli, 2009). Bu nedenle, içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerini analiz edebilen ve geleceğe yönelik vizyon geliştirebilen liderlerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin dönüşümü açısından kritik önem taşımaktadır (Leithwood & Jantzi, 2005; Day, 2007). Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin etkili liderlik becerileriyle donatılması ve bu liderlik türlerinin kuramsal çerçevelerle desteklenerek uygulamaya aktarılması gerekmektedir (Leithwood vd., 2020). Bu yöneticiler hem stratejik vizyon geliştirir hem

de ekiplerini motive ederek ortak hedeflere yönlendirebilir (Yukl, 2013). Verimlilik, yalnızca kaynakların etkin kullanımıyla değil, aynı zamanda çalışanların potansiyelini en üst düzeye çıkararak sağlanır (Northouse, 2018).

Günümüz bilgi çağında, bilgi ve veri miktarının hızla artması, örgütlerin çevresel değişimlere uyum sağlama gerekliliğini doğurmuştur. Bilginin sürekli yenilenmesi, yalnızca bireylerin değil, örgütlerin de sürekli öğrenen yapılar haline gelmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, öğrenen örgüt kavramının önemini artırmakta ve bilgi temelli yönetim anlayışlarının temelini oluşturmaktadır (Konan, 2009). Öğrenen örgütler, sürekli değişen çevresel koşullara karşı esneklik gösterebilen, yenilikçi ve bilgi üretimini ve paylaşımını merkeze alan dinamik kurumlardır. Bu örgütlerde bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmesi yalnızca kişisel başarı için değil, aynı zamanda örgütsel performans için de temel bir unsurdur (Senge, 1990). Bireysel öğrenmenin örgütsel düzeye aktarılması, örgütün adaptasyon kabiliyetini artırırken, yenilikçiliği ve problem çözme kapasitesini de geliştirir. Bu bağlamda öğrenen örgütler hem formal hem de informal öğrenme süreçlerini teşvik eden bir yapıya sahiptir. Özellikle liderlik, bu sürecin taşıyıcı kolonu olup, öğrenmeyi teşvik eden bir vizyon geliştirilmesi ve öğrenme fırsatlarının sunulması açısından kritik rol oynar (Watkins & Marsick, 1993). Öğrenen örgütlerde hata yapma korkusu yerine, hatalardan öğrenme kültürü gelişmiştir; böylece çalışanlar yenilikçi fikirlerini özgürce ifade edebilir. Bu ortam, çalışan bağlılığını, örgütsel çekiciliği ve kurumsal sürdürülebilirliği doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Örtenblad, 2002). Sonuç olarak, öğrenen örgüt modeli yalnızca bir eğitim politikası değil, aynı zamanda örgütün stratejik yönetim anlayışının bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Bu noktada, öğrenen liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Öğrenen liderlik, bireylerin ve örgütlerin değişime uyum sağlama becerisini artıran, bilgiye dayalı karar alma süreçlerini destekleyen ve sürekli gelişim anlayışını temel alan bir liderlik yaklaşımıdır (Marquardt, 2000). Bu liderlik modeli, liderin yalnızca bilgi aktarıcı değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini kolaylaştırıcı, iş birliğini teşvik eden ve yenilikçiliği destekleyen bir rol üstlenmesini gerektirir (Senge, 2006). Öğrenen liderler, örgüt içerisinde öğrenmeyi teşvik eden bir kültür oluşturarak hem bireysel gelişimi desteklemekte hem de kurumsal başarıya katkı sunmaktadır (Öztürk & Yılmaz, 2019).

Örgütlerin rekabet avantajını sürdürebilmesi, yalnızca yapısal ve maddi kaynaklarla değil; aynı zamanda nitelikli insan kaynağının etkin biçimde yönetilmesiyle

mümkündür. Bu bağlamda, çalışanların örgüte dair algıları ve örgütle kurdukları psikolojik bağ, örgütsel sürdürülebilirlik açısından hayati bir rol oynamaktadır. Örgütsel çekicilik, bireylerin bir örgütü çalışmak için ne derece arzu edilir bulunduğunu ifade eden bir kavram olup, özellikle yetenekli iş gücünü cezbetme ve elde tutmada kritik bir rol oynamaktadır (Highhouse vd., 2003). Bu tür olumlu algıların başında gelen örgütsel çekicilik, çalışanların ya da potansiyel çalışanların bir örgütü çalışmak için ne derece cazip bulduklarını ifade eden çok boyutlu bir kavramdır (Berthon, Ewing & Hah, 2005). Özellikle liderlik tarzları, çalışanların örgüte yönelik algılarını şekillendirmekte ve örgütsel çekiciliği doğrudan etkilemektedir (Edmondson, 1999). Öğrenen liderlik, bireylerin ve kurumların değişen koşullara uyum sağlamasını, bilgiye dayalı karar alma süreçlerini benimsemesini ve sürekli gelişimi hedeflemesini sağlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Marquardt, 2000). Bu liderlik biçiminde lider, yalnızca bilgiyi aktaran değil; aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran, iş birliğini destekleyen ve yeniliğe açık bir ortam yaratan kişidir (Senge, 2006). Öğrenen liderler, organizasyon içinde öğrenen kültürün oluşmasına öncülük ederek hem bireysel hem de kurumsal düzeyde sürdürülebilir başarıyı destekler (Öztürk & Yılmaz, 2019). Ancak, mevcut literatür incelendiğinde, öğrenen liderlik ile örgütsel çekicilik arasındaki ilişkiyi özellikle eğitim kurumları bağlamında ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Düzdemir, 2024; Balcı, 2023; Çağırman, 2022; Bingöl, 2022; Sever, 2020; Akman, 2017). Bu iki kavramın birlikte değerlendirildiği araştırmaların azlığı, konuya ilişkin ampirik bulguların yetersizliğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğrenen liderliğin eğitim kurumlarında örgütsel çekicilik üzerindeki etkisini inceleyen bütüncül ve derinlemesine çalışmalara duyulan ihtiyaç açıktır.

Bu bağlamda yürütülen söz konusu araştırmada, öğretmen ve müdür yardımcılarının okul müdürlerinde algıladıkları öğrenen liderlik davranışları ile görev yaptıkları okulların örgütsel çekiciliğine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlandı. Böyle bir incelemenin, okul yöneticilerine ve politika geliştiricilere yön gösterecek bulgular sunacağı; aynı zamanda bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılar için kuramsal ve uygulamalı düzeyde önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Nitekim araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrenen liderlik davranışlarının örgütsel çekiciliği ne ölçüde yordadığını ortaya koyarak ulusal literatürdeki boşluğun giderilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algı düzeylerini belirlemek ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları hangi düzeydedir?
- 2- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları; cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık sergilemekte midir?
- 3- Öğretmen ve müdür yardımcılarının örgütsel çekiciliğe ilişkin algıları hangi düzeydedir?
- 4- Öğretmen ve müdür yardımcılarının örgütsel çekiciliğe ilişkin algıları; cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık sergilemekte midir?
- 5- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile örgütsel çekiciliğe ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasında ilişki nasıldır?
- 6- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları, örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Okul müdürünün öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekiciliği arasındaki ilişkisinin incelenmesi, okulun genel işleyişi, vizyonerlik, destekleyicilik, takım ruhu ve hakimiyet alanlarında yetkin bir müdürün okulda oluşturacağı sinerji sayesinde gerekli desteği gören ve motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlerin okulda oluşturacağı olumlu iklim ve bunun neticesinde okulun örgütsel çekiciliği açısından önemli görülebilir. Konunun seçilmesindeki temel gerekçe, çağdaş eğitim kurumlarının hızla değişen ve belirsizlikle dolu bir çevrede varlığını sürdürebilmesi için öğrenmeye açık, gelişimi destekleyen, öğrenmeye teşvik eden, açık iletişim ve iş birliğini güçlendiren

bir yaklaşımlı benimseyen yöneticilere ihtiyacın artmasıdır. Eğitim kurumlarının gelişimi ve sürdürülebilir başarısında öğretmenlerin motivasyonu, bağlılığı ve kuruma yönelik algıları kritik rol oynamaktadır. Okul müdürlerinin öğrenen liderlik uygulamaları ile okulların örgütsel çekicilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırmanın konusudur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile okullarda okul yöneticilerinin öğrenen liderlik özellikleri geliştirmeleri ve uygulamaları, öğretmenlerin okullarını daha çekici bir ortam olarak görmelerini sağladığı göstermektedir. Bu durum eğitim politikalarının belirlenmesinde, yönetici seçimi ve yetiştirme süreçlerinde ve öğretmenlerin okulu çekici bulmalarını artırmaya yönelik uygulamalarda dikkate alınabilecek niteliktedir. Ayrıca çalışma hem akademik literatüre katkı sunmakta ve uygulayıcılar için yol gösterici bilgiler sunmaktadır.

Sınırlılıkları

- 1- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Merkez ilçelerinde bulunan resmî okullarda çalışan öğretmen ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma bulguları, Diyarbakır ili Merkez ilçelerinde örnekleme dahil edilen 625 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma bulguları, kullanılan veri toplama araçlarında yer alan sorular ile sınırlıdır.

Sayıtlar

- 1- Araştırmaya dahil olan katılımcılar, ölçek formunu gönüllü bir şekilde doldurmuştur.
- 2- Araştırmaya dahil olan katılımcılar, veri toplama sürecinde sorulara samimi bir şekilde yanıt vermişlerdir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik başlıklarına ve ilgili başlıkların alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Öğrenen Liderlik

1.1.1. Lider ve Liderlik Kavramları

Lider ve liderlik kavramları, yönetim alanında geçmişten günümüze en çok incelenen ve popülaritesi oldukça yüksek olan kavramlar olmuştur (Karadaş vd., 2025). Bu popülaritenin sonucu olarak, birçok bilim insanı tarafından oldukça çeşitli liderlik tanımları yapılmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu farklı tanımlamalar neticesinde, liderliğe Beşinci Düzey Liderlik, Etik Liderlik, Öğrenen Liderlik gibi farklı bakış açıları geliştirilmiştir (Karadaş ve Isırgan, 2024; Karadaş ve Ocak, 2025).

Geçmişte liderlik, genellikle güç ve otorite ile ilişkilendirilirken, son yıllarda odağında etkileşim, iletişim ve iş birliği başlıkları olan dinamik bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Northouse, 2018). Günümüzde liderlik, sadece bireysel yetenekler değil, aynı zamanda kurumsal kültür ve takım dinamikleri ile de şekillenen bir olgu olarak görülmektedir (Goleman vd., 2013; Katıtaş vd., 2022).

Etkili liderler, değişen koşullara uyum sağlamak ve yenilikçi çözümler geliştirebilmek için sürekli öğrenme ve gelişim anlayışına sahip olmalıdır (Avolio & Bass, 2004; Karadaş vd., 2025). Liderlik hem bireylerin hem de örgütlerin başarısında oldukça kritik bir rol oynamaktadır ve bu nedenle araştırma ve tartışmalar her zaman güncelliğini korumaktadır (Northouse, 2018). Genel olarak, liderlik; bir grubun hedeflerine ulaşmasını sağlamak için insanları etkileme ve yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Yukl, 2013). Farklı liderlik stilleri ve teorileri, liderin karakteristik özelliklerine, durumsal faktörlere (Karadaş ve Ocak, 2025), değişen faktörlere (Karadaş ve Isırgan, 2024) ve örgütteki bireylerin ihtiyaçlarına göre çeşitlilik göstermektedir.

Örneğin, karizmatik liderlik, liderin kişisel cazibesine dayalı iken; dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerini motive etme ve onlara ilham olabilme yeteneğine vurgu yapar (Bass & Riggio, 2006).

Popa (2012), liderliğin farklı özellikler ve çeşitli değişkenlerle şekillendiğini belirtmiş olup bu nedenden ötürü liderlik kavramının tanımlanmasının zorluklar içerdiğini ifade etmiştir. Örneğin, Moore, liderliği “insanları istenilen şekilde hareket ettirme yeteneği” olarak ifade ederken, Morphet vd., liderliği bir toplumsal sistemdeki aktörlerin, iş birliği yapma isteği olan diğer aktörleri etkileyebilmesi” olarak tanımlamıştır. Karadaş vd. (2025) ise liderin insanları ortak bir amaç etrafında birleştirme yeteneğine ve hizmetkar yönüne vurgu yapar. Bursalıoğlu (2015) ise liderleri, grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübelerden faydalanan bireyler olarak tanımlar. Genel olarak liderlik, belirli hedeflere ulaşmak için birey ve grupların koordinasyonunu sağlama ve onları motive etme yeteneğine dayanmaktadır. Turan (2020) göre, liderlik, bireyleri ve grupları ortak hedefler etrafında “etkileme” ve eyleme “sevk etme” süreci olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik, ortak hedefler doğrultusunda bir araya gelen bireyleri bu hedeflere ulaşmaları için harekete geçirme süreci (Katıtaş vd., 2022); Lider ise, takipçilerine olumlu etkilerde bulunarak, onların motivasyonunu artıran ve hedefe ulaşmak için daha fazlasını sunan grup üyesidir (Başaran, 2004).

Liderlik, temel amacı insanların gönüllü olarak örgütün hedeflerine katkıda bulunmalarını sağlamak için etkileşimde bulunmaktır (Balcı, 2005).

Günümüzde görevde olan yöneticilerin, sürekli değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilen, çalışanları ve çevreleriyle etkili iletişim kuran (Özer ve Karadaş, 2021), kendini sürekli geliştiren ve vizyon sahibi liderlik özelliklerini göstermesi beklenmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Dinamik bir süreç olan liderlik, insanları etkilemektedir (Gonos ve Gallo, 2013).

Liderlik kavramı ile alakalı binlerce sayfa çalışma yazılmasına ve araştırma yapılmasına rağmen bu sözcük hala tam manasıyla net olarak bir açıklığa kavuşturulamamıştır (Turan ve Bektaş, 2014). Henüz lider ve liderlik için genel geçer bir tanımlama yapılamamış ve liderlik özellikler listesi verilememektedir (Demirel vd., 2013).

Silva (2016), liderliğin yalnızca kişisel bir nitelik değil, aynı zamanda bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu süreç, liderin etkisiyle değil, lider ve takipçi arasındaki etkileşimle şekillenir. Takipçilerin birini önder olarak kabul etmesi ve bu süreçte paylaşılan hedeflere ulaşma amacı şeklinde ifade etmiştir ve böylelikle etkili bir liderlik sağlanmış olur.

Çeşitli liderlik sınıflamalarının yapılması, bu sınıflamaların birbirinden daha önemli olmasından ötürü değil, ayırt edici özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, kurumun özellikleri, hangi liderlik stiline o örgüt için daha etkili olacağını belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Zengin vd., 2021). Literatürde, farklı liderlik sınıflandırılmasına dair birçok yaklaşım ve tanım bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrenen liderlik stiline yer verilmiştir.

Gerçek bir lider, çevresindekilere yön verme ve ilham verme kapasitesine sahip olan bireydir. Lider, diğerlerini etkileyerek onların isteyerek kendisini takip etmelerini sağlamakla yükümlüdür. Bu etkileşim, liderin istek ve emirleri doğrultusunda bireylerin hareketlerini yönlendirmesi ile gerçekleşir. Dolayısıyla, etkili bir liderin varlığı, bir grubun onun liderliğini kabul etmesiyle mümkün olmaktadır (Katıtaş vd., 2022).

1.1.2. Öğrenen Liderlik

İçinde olduğumuz bilgi ve hızlı tüketim çağında tüm dünya durmadan büyük bir hızla değişip dönüşmekte ve dinamik olarak sürekli gelişmektedir (Zengin vd., 2021). Bunun neticesi olarak çok fazla bilgi dezenformasyonu mevcuttur. Politik, sosyal, ekonomik veya kültürel değişimler hem bireysel olarak hem de bireylerin bir amaç doğrultusunda bir araya gelip oluşturdukları organizasyonları, örgütleri de etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Örgütlerin değişimleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri ve rekabet avantajı elde edebilmeleri, çevreleriyle sürekli bilgi alışverişi içerisinde bulunmalarına ve sürekli gelişimi destekleyen bir yapı benimsemelerine bağlıdır (Karadaş, 2021). Bu bağlamda, örgütlerin küresel değişimlere adapte olabilmesi, öğrenme sürecinin tüm örgütsel dinamiklere entegre edildiği “öğrenen örgütler” olmaları ile mümkün olmaktadır. Öğrenen örgütler üzerine gerçekleştirilen araştırmalar, bu süreçte önemli bir etkenin örgüt liderleri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, öğrenen örgüt liderlerinin rolleri, geleneksel liderlik anlayışından belirgin bir şekilde ayrılmakta ve bu durum, örgütsel öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır (Karadaş, 2021; Senge 1990).

Öğrenme, bilgi ve becerilerin edinildiği bir süreçtir ve öğrenen liderler, bu süreci destekleyerek örgütlerini öğrenen bir yapıya dönüştürmeye çalışır. Öğrenen liderlerin en belirgin özellikleri, öğrenmeye açık olmaları ve örgüt üyeleriyle birlikte öğrenmeyi teşvik eden bir ortam yaratma çabalarıdır. Böyle bir ortamda lider, yeni öğrenmelere rehberlik yapmaktan sorumludur (Töremen, 2001).

Öğrenen liderler, örgüt içindeki değişkenlere uyum sağlayarak farklı davranışlar sergileyen bireylerdir. Bu liderlerin, genel liderlik yaklaşımlarından farklı ve esnek bir tutum benimsemeleri önemlidir, çünkü etkili bir liderlik, mevcut koşullara göre şekillenmelidir. (Çelik, 2012).

Lider, tıpkı bitkilerin gelişimini destekleyen yetkin bir bahçıvan gibi, çevresindeki bireylerin gelişimini destekleyip besleyen kişidir (Garrett, 1990). Öğrenen liderler, doğanın iradesinin bir aracı olarak kolektif başarıyı temsil ederler. Bu nedenle, başkalarıyla birlikte öğrenmeye önem verir ve bireysel ile toplu büyümeyi destekleyen uygun bir öğrenme ortamı oluştururlar. Liderlerin, kendilerini geliştirerek ve başkalarını öğrenme sürecine dahil ederek örnek teşkil etme sorumluluğu vardır (Schein, 1992).

Pozner (2002) ise, kendini düşünmenin aynı zamanda kederle “zihnin acı çekmesi” ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Senge (2013), öğrenen lider olan bireyin diğer liderlerden daha farklı özellikler taşıdığını savunmaktadır. Öğrenen lideri diğer liderlerden farklı kılan özellikler; fikirlerin açıklığı, ikna güçleri, düşüncedeki derinlik, birlikte ve sürekli öğrenmeye açık olmalarıdır.

Öğrenme, bilgi ve becerilerin edinildiği bir süreçtir ve öğrenen liderler, bu süreci benimseyerek öğrenen örgüt modeline uygun davranış sergilerler. Bu liderler, liderlik ettikleri örgütü öğrenme odaklı bir yapıya dönüştürme hedefindedirler. Öğrenen liderlerin belirgin özellikleri, öğrenmeye açık olmaları ve örgüt üyeleriyle birlikte öğrenmeye elverişli bir ortam yaratma çabasıdır. Böyle bir ortamda, liderin rolü yeni öğrenmelere rehberlik etmektir; bu nedenle, lider öğrenme sürecinden sorumlu bir konumda yer almaktadır (Kırsoy, 2015).

1.1.3. Öğrenen Liderliğin Tarihsel Gelişimi

Liderlik öğretilir mi? Liderlik öğrenilebilir mi? Uzun yıllar boyunca her iki sorunun cevabının da evet olduğu varsayıldı. Sayısız işletme okulu sınıfında ve yönetici

geliştirme seminerinde, 'uzmanlar' öğrencilere 1940'ların liderlik özellik teorileri, 1950'lerin ilişkiler yerine görevlere odaklanması, 1960'ların olasılıkların belirlenmesi, 1970'lerin lider-takipçi etkileşimleri hakkındaki içgörüler ve 1980'lerin dönüşüm ve vizyon kutlaması hakkında 'öğretmesi' beklenen dersler verdi ve örnekler sundu (Ferris, 1998). Bu öğretim paradigması, bir uzmanın mevcut bir bilgi gövdesinden yararlanarak pasif öğrencilere önceden belirlenmiş bazı içerikleri seçip ilettiği ve bu materyalin 'öğreniminin' ezberleme, soyut anlama ve davranışsal çoğaltma açısından kavramsallaştırıldığı eğitmen merkezli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu öğretim paradigmasının entelektüel kökleri pozitivizme (uzman birinin yeni öğrenen birine bilgi aktarması) ve davranışçılığa (otomatik hale gelene kadar tekrarlanan yeni davranış kalıplarının tanıtılması) kadar uzanabilir ve bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarıldığı ve burada biriktirildiği bir 'bankacılık' eğitim modelini yansıtır (Freire, 1970).

Öğretim paradigması, yönetici elitlerin sosyalleşme sürecinde etkili olmuş (Grey, 2002), onlara liderlik pozisyonlarını işgal etmeleri için gerekli kimlik bilgilerini ve liderlik hakkında konuşabilecekleri dili sağlamış olsa da, bilişsel öğrenme, araçlar ve tekniklere yaptığı vurgu, çoğu zaman sadece 'yüksek becerili barbarlar' yetiştirmekle sonuçlanmıştır (Bisoux, 2002).

Liderlik çalışmaları 1990'larda, güvenilirliğin, ruhun, refleksivitenin, duyguların, deneyime açıklığın ve değerlerin (Ferris, 1998; Bolman ve Deal, 1995) öneminin anlaşılmasına doğru evrildiğinde, McDermott'un (1994) 'içeriden liderlik' olarak adlandırdığı şeyi keşfederek, geleneksel eğitmen merkezli öğretim paradigmasından öğrenci merkezli kişisel dönüşüm paradigmasına doğru ilerici bir geçiş oldu. Yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve etkileşimcilikte entelektüel kökleri olan dönüşüm paradigması, birlikte yaratmayı, yorumlamayı, keşfetmeyi, deney yapmayı ve eleştirel bir bakış açısını vurgular. Başkalarının bildiği anlamda 'liderlik' öğrenmek yerine, öğrenciler kendi deneyimlerini anlamlandırır, liderliği kendi içlerinde ve birbirlerinde keşfeder ve beslerler; bunu izole bir şekilde değil, topluluk içinde yaparlar.

Son yıllarda, öğrenmeyi organizasyonlar için önemli bir rekabet kaynağı olarak takdir ettiğimizden, öğrenme yeteneğine önemli bir stratejik kaynak olarak vurgu artmaktadır. Öğrenme, bir sonuç olduğu kadar bir nedendir ve performansı iyileştiren, üretkenliği artıran ve yeniliği sürdüren etkili uygulamaların yerleştirildiği bir bağlamdır. Stratejik yönetim literatüründe, rekabetçi baskılar ışığında organizasyon için farklılaştırıcı bir faktör olacak olan 'ayırt edici' (Selznick, 1957) veya 'çekirdek' (Prahalad

ve Hamel, 1990) özelliklerin 'yeterlilik(ler)' olarak adlandırılmasına çok çaba sarf edilmiştir (Bogner vd., 1999). 'Örgütsel rutinler' (Nelson ve Winter, 1982), 'emici kapasite' (Cohen ve Levinthal, 1990), 'örgütsel yetenek' (Grant 1996), 'dönüştürücü kapasite' (Garud ve Nayyar 1994) ve 'dinamik yetenekler' (Teece, Pisano ve Shuen, 1997) gibi terimler, temel rekabetçi farklılaştırıcıyı bulma yönündeki devam eden çabalarımızda bulunabilecek birçok kavramsallaştırma arasındadır. Zollo ve Winter (2002) dinamik yeteneklerin evrimini araştırarak tartışmayı daha da ileri götürmüş ve bu yeteneklerin öğrenilebileceğini öne sürmüştür.

Bu, öğrenmeyi dinamik bir yetenek, yeni çözümler üretmek için eylem kapsamını genişleten yollarla bilinmeyene yanıt verme yeteneği olarak keşfetme olasılığını açtığı için çok ümit verici bir bakış açısı sunar (Antonacopoulou, 2003a). Öğrenme, yöneticilere sürdürülebilir ve sürdürülebilir yeniliği destekleyen yollarla sorunlara yanıt verme esnekliği sağlayan yaratıcı çalışma koşullarının nasıl oluşturulabileceğini anlamak için merkezi bir öneme sahiptir. Dahası, öğrenme adaptasyonun merkezidir ve yeniliği desteklemek için gereken değişiklikleri uygulamak için gerekli bir koşuldur. Bu nedenle bilmek (sadece bilgi değil), uygulayıcı toplulukları içinde (Lave ve Wenger, 1991; Brown ve Duguid, 1991) kendi özel kültürel ve politik bağlamlarında merkezi bir öğrenme boyutu haline gelir ve bu, yöneticilerin başkalarının deneyimlerinden ve uygulamalarından seçip seçmediklerini ve nasıl öğrendiklerini etkiler (Antonacopoulou, 1998; Salaman ve Butler, 1990). Bu nedenle öğrenmenin kendisi dinamik bir yetenek olarak görülebilir, çünkü bu, niteliklerin (bilgi ve beceriler de dahil) amaçlı bir şekilde uyarlanması ve yeniden yapılandırılması ve değişen gereksinimlerle uyumu sürdürmek için önceki yeterliliğin yenilenmesi kapasitesidir (Antonacopoulou, 2003a).

İkinci nokta, mevcut liderlik literatüründe henüz tam olarak araştırılmamış bir noktadır. Bu nedenle, öğrenme ve liderlik arasındaki ilişkiyi araştırırsak, liderlik yeteneğinin desteklenebileceği yolları ve liderliğin öğrenilebileceği yolları araştırmaya başlayabileceğimizi savunuyoruz. Daha da önemlisi, 'Öğrenen Organizasyonların' (Senge, 1990, Garratt, 1990; Schein, 1992) geliştirilmesinde liderliğin merkezi bir öneme sahip olduğu vurgusu ışığında, bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkiyi (Friedlander, 1983; Kim, 1993) daha fazla araştırmak zorunludur; bu, örgütsel öğrenme tartışmalarında şu anda çözülememiş bir konudur. Özellikle, böyle bir analizde kritik görünen şey, liderlik gelişimini desteklemek için örgütlerde öğrenme ve eğitim müdahaleleri arasındaki ilişkideki zorlukları ele alırsak, örgütlerde bireysel

öğrenmenin ne, nasıl ve nedenine ilişkin bütünleştirici bir analiz olacaktır (bkz. Antonacopoulou, 2000b; 2002a). Örgütler içinde bireylerin öğrenmesini inceleyen ve yöneticiyi bir analiz birimi olarak kullanan son araştırmalar (Antonacopoulou 1998; 1999a; 2001), öğrenmeyi desteklemeyi amaçlayan süreçlerin aynı zamanda sıklıkla öğrenmeyi kısıtlayan süreçler olması bakımından öğrenmenin bağlamsal özgüllüğünü vurgulamaktadır. Devam eden örgütsel değişimler ışığında, liderlik gelişimi en azından liderlik yeteneğinin öğrenilebileceği yolları dikkate almalıdır. Ayrıca, liderlik gelişiminin -öğrenme pratiği olarak- anlaşılmasına yönelik bu yaklaşımın, liderlik ve anlamları hakkındaki baskın varsayımlardan uzaklaşmak için yararlı bir başlangıç noktası olabileceği de ileri sürülebilir. Özellikle bu bölüm, 'Öğrenen Liderlik'in yalnızca 'Öğrenen Örgütler' geliştirmenin ön koşulu olmadığını, aynı şekilde 'Öğrenen Yöneticilerin' de önemli bir bileşen olacağını savunmaktadır (Antonacopoulou, 1998). Daha temelde 'Öğrenen Liderlik', liderliği yeniden düşünmek ve yeniden tanımlamak için bir yol olabilir.

1.1.4. Öğrenen Liderliğin Boyutları- Özellikleri

Öğrenen örgütlere liderlik edecek yöneticilerin, öncelikle öğrenen liderler olması gerekmektedir. Bu liderler, öğrenmenin sorumluluğunu taşıyabilen, kişisel gelişimlerine sürekli odaklanan ve öğrenen bir organizasyonu tasarlayıp oluşturan bireylerdir. Aynı zamanda, öğrenmeyi organizasyon kültürüne entegre eden liderler, çalışanların gelişiminden sorumlu olup karmaşıklığı anlamak ve problemleri çözmek için sürekli çaba gösterirler (Çelik, 2012).

Yönetim bilimi literatüründe “öğrenen örgüt” kavramı ilk kez Senge tarafından *Beşinci Disiplin* adlı eserinde ortaya konmuş ve başlangıçta işletme alanında, ardından ise farklı disiplinlerde kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan tanımlardan hareketle, öğrenen örgütler kısaca bilgi sahibi olan, anlayan ve düşünebilen örgütler olarak ifade edilmektedir (Uysal, 2005).

Senge (2013), öğrenen örgütü, bireylerin kendi gerçekliklerini ifade edebileceği ve bu gerçeklikleri dönüştürebileceği bir zemin sunduğunu, bireylerin potansiyellerini açığa çıkararak, kolektif bilgi ve deneyimlerini bir araya getirip geliştirebilecekleri bir yapı olarak değerlendirmektedir. Böylece, bireylerin katılımı ve etkileşimi yoluyla, örgütün geleceğini şekillendirme kapasitesi de artmaktadır.

Öğrenen örgütlerin kurulmasının temelinde çok önemli olan beş temel disiplinin var olduğunu ifade eden Senge (2014) bunları sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme olacak şekilde açıklamıştır. Birinci disiplin olan kişisel hakimiyet, bireylerin sahip olduğu özel beceriler ve yüksek düzeyde ustalık ile ilgilidir. Kişisel hakimiyet, bireylerin derin anlam taşıyan sonuçlara ulaşmasını sağlayarak, kişisel vizyonu sürekli olarak netleştirme, enerjiyi odaklama, sabrı geliştirme ve gerçeği nesnel bir biçimde görme yeteneğini içerir. İkinci disiplin, zihni modellerdir. Zihni modeller, insanların dünyayı nasıl anladıklarını ve eyleme geçtiğini gösteren kökleşmiş varsayımlar ve görüntülerdir. Bu modeller, bireylerin dünyayı anlama kapasitesini şekillendirirken, davranışlarını da etkileyen düşünce kalıplarını oluşturur. Üçüncü disiplin paylaşılan vizyondur. Paylaşılan vizyon, bireylerin ve kurumların gelecekte nasıl bir konumda olmaları gerektiğine dair ortak bir anlayış geliştirme kapasitesidir. Temel soru “Ne yaratmak istiyoruz?” şeklindedir ve gelecekle ilgili ortak bir resim sunar. Dördüncü disiplin, takım halinde öğrenmeyi kapsamaktadır. Bu disiplin, takım üyelerinin varsayımları sorgulayarak birlikte düşünme ve diyalog kurma sürecini teşvik eder. Takım çalışması, modern örgütlerde kritik bir öneme sahip olup, bireylerin değil, takımların öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır; çünkü takımlar öğrenmediğinde, örgütlerin öğrenmesi de mümkün değildir (Banoğlu, Vanderlinde ve Çetin, 2018). Beşinci disiplin, sistem düşüncesidir. Bu disiplin, diğer dört disiplinin bir araya gelerek tutarlı bir bütün oluşturmasını sağlar. Sistem düşüncesi, olayları ve bunlar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak değerlendirme yeteneğini kazandırmayı hedefler. Nitelikli bir eğitim, tüm kalıpları daha görünür hale getirerek bunların nasıl etkili bir şekilde değiştirileceğine dair bir çerçeve sunar (Marquardt, 2002).

1.1.5. Öğrenen Liderlik Davranışları

Covey (1997)’e göre öğrenen lider olarak okul yöneticisi hem öğrenme hem de öğretme rolünü üstlenmek durumundadır. Okul yöneticisinin yeni bilgi ve becerileri edinip bunları öğretmenlere aktararak güçlenmesi, liderliğini pekiştirir. Öğrendiklerini öğretmenin dört temel avantajı vardır: bilgi paylaşımı, öğretmenlerin gelişimi, iş birliğinin artırılması ve okul kültürünün zenginleşmesi. Bu süreç hem yöneticinin hem de öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekler. (Akt. Çelik, 2012:124)

Öğrenen liderlerin diğerlerinden ayıran başlıca özellikler şunlardır (Çelik, 1999):

1. Öğrenmeden sorumlu olma.

2. Örgütün temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini bütünleştirme.
 3. Tüm enerji ve çabayı öğrenme sürecine odaklama.
 4. İnsan gücü ve fiziksel kaynakları birleştirme.
 5. Öğrenen örgütün geleceğini çizme ve çalışanların bu vizyonu paylaşmasını sağlama.
 6. Kollektif öğrenmeyi teşvik eden bir okul yapısı tasarlama.
 7. Açık fikirli olma.
 8. İkna gücüne sahip olma.
 9. Derin inançlara sahip olma.
 10. Daha fazla öğrenmeye açıklık.
 11. Arzulanan sonuçlar için birlikte öğrenme.
 12. Yaşam boyu öğrenmeyi destekleme.
 13. Bireysel öğrenme konusunda astlarına örnek olma.
 14. Gelecek beş yıllık planı ortaya koyma.
 15. Öğretmenlik rolünü benimseyerek öğrendiklerini öğretme yeteneğiyle güç gösterme.
- Bu özellikler, öğrenen liderlerin etkili bir şekilde liderlik etmelerini sağlamaktadır.

1.1.6. Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgüt kavramı çerçevesinde günümüzde öğrenme, birey, takım ve örgüt düzeyinde ele alınmaktadır. Bireysel öğrenme, bir deneyim sonucu ortaya çıkan davranış değişikliği veya potansiyel davranıştaki kalıcı izli değişim olarak tanımlanırken (Senemoğlu, 2007), örgütsel öğrenme, örgütün süreçleri, bilgi ve yeterliklerin geliştirilmesi ile iyileştirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Erçetin, 2001). Takım halinde öğrenme ise, insan gruplarının büyük resmi görebilme yeteneklerini geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Senge, 2002). Öğrenen örgütlerle ilgili literatürde, örgütlerin yalnızca bireyler aracılığıyla öğrenebileceği, bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeyi garantilemediği; ancak bireysel öğrenme olmaksızın örgütsel öğrenmenin de gerçekleşmeyeceği vurgulanmaktadır (Senge, 2002). Bu bağlamda, bireysel ve örgütsel öğrenme arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır.

21.yüzyılda eğitim kurumları, yalnızca bilgi aktaran yapılar olmanın ötesine geçerek bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerini destekleyen, dinamik ve yenilikçi örgütlere dönüşme ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda, “öğrenen örgüt” kavramının eğitim kurumlarına uyarlanmış biçimi olarak tanımlanan öğrenen okullar, çağın gereksinimlerine uygun bir dönüşüm modelidir (Senge, 2006).

Öğrenen okullar; vizyon sahibi, değişime açık, takım çalışmasına önem veren ve sürekli gelişimi hedefleyen kurumlardır. Bu okullarda liderlik, katılımcı yönetim anlayışıyla şekillenir ve örgüt üyeleri arasında karşılıklı güven esas alınır. Senge (2006), öğrenen örgütleri “kişilerin gerçekten öğrenmeyi arzuladığı, ortak hedeflerin geliştirildiği ve sürekli olarak bireysel ile kurumsal kapasitelerin artırıldığı” yapılar olarak tanımlamaktadır.

Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998) ise öğrenen okulları; bilgi paylaşımının teşvik edildiği, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklendiği ve okul topluluğunun tamamının öğrenme sürecine dahil olduğu kurumlar olarak ifade etmektedir.

Öğrenen okulların en önemli bileşenlerinden biri, açık ve paylaşılmış bir vizyona sahip olmalarıdır. Ortak bir vizyon, bireylerin amaç birliği içinde hareket etmesini sağlar ve kurumun gelişim sürecine yön verir. Bu vizyon, sadece yöneticiler tarafından değil, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından da içselleştirilmelidir (Yılmaz & Kılıç, 2017).

Öğrenen okul kültürü, çalışanların bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma ve uygulama yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmelerini amaçlar. Bu bağlamda, öğretmenlere hizmet içi eğitimler sunulması, mentorluk sistemlerinin kurulması ve mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması gibi uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımı da bu gelişim sürecini güçlendirir.

Öğrenen okullarda ekip çalışması ve iş birliği büyük önem taşır. Kurum içinde kurulan öğrenme toplulukları, öğretmenler arasında bilgi alışverişini ve pedagojik tartışmaları teşvik eder. Bu yapılar, eğitimsel sorunların ortak akılla çözülmesini ve yenilikçi uygulamaların daha hızlı yaygınlaşmasını sağlar (Leithwood vd., 1998).

Öğrenen okullar, dönüşüm süreçlerini sağlıklı biçimde sürdürebilmek için geri bildirim mekanizmalarına önem verir. Öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden

alınan yapıcı geri bildirimler, okulun zayıf yönlerini görmesini ve bu yönlerde kendisini yenilemesini sağlar. Bu da kurumsal öğrenme sürecinin temelini oluşturur.

Öğrenen okullar yalnızca kendi içinde bir gelişim süreciyle yetinmez; toplumsal gelişimin de bir aktörü haline gelir. Okullar, öğrenci, veli ve yerel topluluklarla etkileşim kurarak sosyal değişim projelerine katkı sunar. Böylece okul hem öğrenen bireylerin hem de öğrenen toplumun inşasına hizmet eder (Senge, 2006).

Öğrenen okul yaklaşımı, çağın gerektirdiği esnek, katılımcı ve dönüşümcü eğitim anlayışının kurumsal karşılığıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin sürekli öğrenme ve gelişim süreçlerine aktif katılımını temel alarak; sadece bireysel başarıyı değil, kurumsal kaliteyi ve toplumsal katkıyı da önceler. Bu nedenle, öğrenen okul modelinin benimsenmesi, eğitimde sürdürülebilir başarıyı hedefleyen her kurum için stratejik bir öncelik olmalıdır.

1.1.7. Öğrenen Liderliğe İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Çağırman (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının (dönüşümcü, destekleyici ve otokratik) okullardaki sinerjik iklim ve örgütsel çekicilik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel verilerle yapılandırılmış ve ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan örneklem grubundan elde edilen veriler, Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda geliştirdiği yedi hipotezden beşinin kabul edildiği görülmüştür. Araştırmasında, dönüşümcü liderlik tarzının hem okulun sinerjik iklimi hem de örgütsel çekicilik düzeyi üzerinde anlamlı ve olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik sergileyen okul müdürlerinin; öğretmenlerin motivasyonunu yükselttiği, kurumsal vizyona yönelim sağladığı ve örgüt içindeki iş birliğini teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, dönüşümcü liderlik ile sinerjik iklim birlikte değerlendirildiğinde, bu iki değişkenin örgütsel çekicilik üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %57'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, dönüşümcü liderlik stiline hem okul ikliminin oluşumunda hem de öğretmenlerin kuruma yönelik algısında etkili ve belirleyici bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Destekleyici liderlik tarzının ise öğretmenlerin sinerjik iklim algısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, bu liderlik tarzının doğrudan örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgu, destekleyici liderlik

davranışlarının dolaylı etkiler aracılığıyla (örneğin sinerjik iklim yoluyla) çekicilik algısını etkileyebileceğini düşündürmektedir. Liderin çalışanlara verdiği destek, duygusal anlayış ve açık iletişim ortamı, okul içi ilişkileri güçlendirerek pozitif bir atmosfer oluşturmaktadır. Ancak bu etkilerin dışsal örgüt imajına doğrudan yansımadağı görülmüştür. Otokratik liderlik tarzına ilişkin bulgular ise, bu liderlik yaklaşımının hem sinerjik iklim hem de örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, hiyerarşik ve katılımcılıktan uzak yönetim anlayışlarının çağdaş eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından benimsenmediğini ve pozitif örgütsel çıktılar üretme kapasitesinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımın düşük olduğu, kararların tepeden inme biçimde alındığı otokratik liderlik tarzının, okulun kolektif yapısını ve aidiyet duygusunu zayıflattığı ifade etmiştir.

Qadiri (2021) yaptığı araştırmasında vizyoner, etik ve öğrenen liderlik davranışları karşılaştırılmıştır. Yapılan veri toplama çalışmaları ve istatistiksel analizler (faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizi) sonucunda elde ettiği verilerde: vizyoner ve etik liderlik yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerinde olumlu etkilerini bulmuştur. Bu tür liderlik davranışları, çalışanların motivasyonunu ve iş birliğini destekleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu iki liderlik türünün yanında araştırmasında ki diğer liderlik tarzı olan öğrenen liderlik davranışlarının ise çalışan performansına olan etkisinin diğer iki liderlik türüne kıyasla daha yüksek ve anlamlı olduğu ortaya koymuştur. Bu bulgu, müdürlerin uygulama derecesine göre öğrenen liderlik tutumlarının, çalışan performansını artırmada en etkili değişken olduğunu göstermektedir. Araştırma, Ankara ilinde özel sektörde faaliyet gösteren bir cam firmasında görev yapan 186 denetmen ve denetmen yardımcısı üzerinde yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemine dayalı olarak kesitsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrenen liderlik davranışları ile iş tatmini ve işe bağlılık arasında anlamlı, yüksek ve pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Bulgular, öğrenen liderliğin çalışanların hem işe karşı tutumlarını hem de örgütsel bağlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenen liderlik, iş tatmini ve işe bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, statü ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Sever (2020) araştırmasında, okul müdürlerinin benimsediğı liderlik stillerinin (dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik) okulların örgütsel çekicilik düzeyleri üzerindeki etkisi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Malatya ili

Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 452 öğretmen ile yürütülen çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın temel bulgularına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü, öğretimsel, kültürel, vizyoner ve etik liderlik stillerine ilişkin algılar genel olarak “katılıyorum” düzeyinde iken, etik liderliğe yönelik algıların “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel çekicilik düzeyi de benzer şekilde yüksek bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda, dönüşümcü ve kültürel liderlik stillerinin okulların örgütsel çekicilik düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit etmiştir. Bu bulgu, özellikle bu iki liderlik stiline öğretmenlerin okullarını daha çekici algılamalarında belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırma, liderlik stilleri ile örgütsel çekicilik arasındaki ilişkilerin farklı demografik değişkenlere göre analizini de içermektedir. Bu kapsamda, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve müdürlük kıdemi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar genel olarak gözlenmemekle birlikte, bazı liderlik boyutlarında (örneğin kültürel liderlik) anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin müdürle çalışma süresine ve okulun öğrenci sayısına göre örgütsel çekicilik algılarında bazı anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Araştırmada, dönüşümcü ve kültürel liderlik stillerinin eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, aidiyet ve kurum imajı üzerinde pozitif etkiler yarattığı ifade edilmiştir. Yazar, liderlik stillerinin okulların sadece idari işleyişi değil, aynı zamanda öğretmenlerin psikolojik bağlılık düzeyleri ve kuruma yönelik genel tutumları üzerinde de belirleyici bir unsur olduğunu tartışmıştır. Bu bağlamda, liderlik davranışlarının örgütsel çekicilik algısını biçimlendirmede önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sever, 2020).

Aksoy (2019) çalışmasında, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkileri incelenmiş; bu bağlamda vizyoner, etik ve öğrenen liderlik türleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, her üç liderlik yaklaşımının da öğretmen performansını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymakla birlikte, öğrenen liderlik davranışlarının öğretmen performansına en güçlü ve anlamlı katkıyı sağladığını göstermektedir. Öğrenen liderliğe sahip okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verdikleri, öğrenme kültürünü teşvik ettikleri ve iş birliğine dayalı bir okul iklimi yaratarak öğretmen motivasyonunu ve bağlılığını artırdıkları vurgulanmaktadır. Bu liderlik anlayışı; gelişim odaklılık, açık iletişim, katılımcılık, hatalardan öğrenmeye fırsat tanıma ve birlikte çözüm üretme gibi nitelikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ve performansını güçlendirmektedir. Aksoy’un ulaştığı sonuçlar doğrultusunda, eğitim yöneticilerinin

öğrenen liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiği, bu yaklaşımın öğretmenlerin bireysel katkılarını artırarak eğitimde kaliteyi ve kurumsal başarıyı yükselteceği ifade etmiştir.

Kırsoy (2015) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kahramanmaraş ili Elbistan ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 370 öğretmen ile yürütülen çalışmada, öğrenen liderlik ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılarak nicel veriler toplanmış; ilişkisel tarama modeli çerçevesinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu; aynı zamanda öğrenen liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenen liderlik becerilerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Kırsoy, öğrenen liderlik yaklaşımının öğretmenlerin mesleki doyumlarını, kurumsal aidiyet duygularını ve iş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini; dolayısıyla bu liderlik anlayışının güçlü bir örgüt kültürü ve iş birliğine dayalı bir okul iklimi oluşturulmasında önemli bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Yazar, öğrenen liderlik becerilerinin eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması ve bu bağlamda okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesini önermektedir.

Barut'un (2013) Diyarbakır ili Yenişehir ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırma, okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını genel olarak "bazen" düzeyinde sergilediklerini göstermektedir. Cinsiyet, medeni durum, branş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmezken; öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durum, öğrenen liderlik uygulamalarının okul türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğrenen liderlik anlayışının okullarda henüz kurumsal bir kültür haline gelemediğini ve bu liderlik yaklaşımının yeterince içselleştirilmediğini ortaya koymaktadır. Oysa öğrenen liderlik, örgütsel öğrenmeyi teşvik eden, katılımcı karar alma süreçlerini destekleyen ve okulun değişen

koşullara uyum sağlamasını kolaylaştıran çağdaş bir yönetim biçimidir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğrenen liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, bu becerilerin atama ve değerlendirme süreçlerinde dikkate alınması ve öğrenen okul kültürünün eğitim sistemi genelinde yaygınlaştırılması gerekmekte olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Kış (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrenen okul kavramı çerçevesinde okul müdürlerinin üstlenmesi gereken öğrenen liderlik rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrenen örgüt ve öğrenen okul kavramları kuramsal bağlamda ele alınmış; bu yapılarda liderin, özellikle okul müdürlerinin rollerine odaklanılmıştır. Betimsel nitelikteki bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre, öğrenen lider, örgütün vizyonunu çalışanlarla birlikte belirleyen, yeniliğe açık, eleştirilere yapıcı yaklaşan, sürekli öğrenen ve bu yönüyle örgüt üyelerine örnek olan bir figür olarak tanımlanmıştır. Öğrenen lider, sistem düşüncesine sahiptir; bireyleri değil, sistemi sorumlu tutar, ayrıca öğrenen liderlik, sadece bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir kültür oluşturma sürecidir ve bu bağlamda okul müdürlerinden, çalışanların potansiyelini ortaya çıkaran, öğrenmeyi teşvik eden, risk almayı özendiren, başarısızlıkları öğrenme fırsatına dönüştüren roller üstlenmeleri beklenmektedir sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğrenen okulun hazır ve kalıcı bir yapıdan ziyade aşamalar hâlinde gelişen bir anlayış olduğudur. Öğrenen liderin çağdaş rolü “CLO (Chief Learning Officer)” olarak tanımlanmakta ve bu liderin vizyonerlik, değişim ajanlığı, model liderlik, eğitsel liderlik gibi çoklu rollerle hareket etmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kış (2009), öğrenen okulun inşasında müdürlerin temel aktörler olduğunu belirtmekte ve okul yöneticilerinin, öğrenen örgüt kültürünü oluşturmak üzere bilgi paylaşımını, takım çalışmasını ve sürekli gelişimi destekleyen bir liderlik anlayışını benimsemeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğrenen liderlik, öğrenmeye bağlı liderlik (Ellinger, 2005) ve öğrenme odaklı liderlik (Wallo vd., 2021) olarak da adlandırılır ve işyerinde öğrenmeyi kolaylaştıran liderliğe daha çok yöneliktir. Ellinger (2005), öğrenme odaklı liderliğin akranlar aracılığıyla gayri resmi öğrenme ve yaparak öğrenme üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Bu liderler, destek gösterirken ve öğrenme için fırsatlar yaratırken rol model olarak hareket ederler (Ellinger, 2005). Jeon ve Kim (2012) tarafından yapılan araştırma, üst düzey yönetimin, yetenekli bir iş gücünün önemini stratejik düzeyde vurgulayarak ve İnsan Kaynakları Geliştirme konusunda net bir vizyona sahip olarak akranlar aracılığıyla

gayri resmi öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Crans ve diğerleri (2021) tarafından yapılan daha yakın tarihli bir çalışmada, öğrenme liderliğinin bir öğrenme ikliminin önemli yapı taşlarından biri olduğu bulunmuştur. Bu çalışmadaki çalışanlar, doğrudan amirlerini, öğrenme ve gelişmeyi destekleyen bir ortam oluşturmada önemli bir faktör olarak algıladılar.

Destekleyici liderlik kavramı, mesleki öğrenmeyle ilgili birçok araştırma alanında incelenmiştir, örneğin işyeri alanı (Marsick ve Watkins, 2003), örgütsel öğrenme (Xie, 2019) ve eğitimin aktarılmasında yöneticinin rolü (Govaerts ve Dochy, 2014). Genel olarak, bu literatür akımları liderliği, çalışanların performansını ve mesleki gelişimini farklı bağlamlarda desteklemenin ve teşvik etmenin bir yolu olarak görmektedir.

Öğrenme için denetleyicinin rolüne odaklanan bir diğer araştırma alanı eğitim literatürünün aktarılmasıdır. Eğitimin aktarılması, çalışanların eğitim sırasında öğrendiklerini işlerinde ve çalışma ortamlarında ne ölçüde etkili bir şekilde uyguladıklarını ifade eder. Eğitim doğal olarak resmi öğrenmeyi kapsasa da, eğitimin aktarılması ayrıca yeni bilgileri iş yerinde uygulama, yeni fikirleri deneme ve bu süreçle ilgili geri bildirim alma gibi gayri resmi öğrenme unsurlarını da içerir. Denetleyicilerin rolü, eğitim sırasında öğrenilenlerin iş yerine aktarılmasında hayati önem taşır. Geri bildirim arama gayri resmi bir öğrenme etkinliği olarak kabul edilebileceğinden ve eğitim literatürünün aktarılması gayri resmi öğrenme için önemli olabilecek belirli lider davranışlarını belirlediğinden, bu davranışları da dikkate almakta fayda vardır. Denetleyicilerin bir sinyal verme işlevi ve İK politikalarını ve uygulamalarını çevirme ve uygulamada etkili bir rolü vardır.

Çalışanlar kaynaklara, eğitimlere ve bilgilere erişmek için yöneticilere yönelebilirler. Yöneticiler, bu nedenle öğrenmenin değerini ve önemini işaret edebilir (Tracey vd., 2001) ve eğitime veya diğer öğrenme faaliyetlerine katılmak için araçlar sağlayabilir (Govaerts vd., 2018).

Bu literatür akımları, profesyonel gelişimde liderliğin önemini sürekli olarak göstermektedir (Crans, Aksentieva, Beausaert, & Segers, 2022). Öğrenen liderlik, özellikle çalışanların gelişimini teşvik eden davranışlara odaklanmaktadır (Crans vd., 2022). Örgütsel öğrenme, işyerinde öğrenme ve eğitimin aktarılması literatürünün yanı sıra dönüşümsel liderlik gibi yerleşik liderlik stilleri üzerine yapılan araştırmalara dayanarak, öğrenen liderlik; çalışanların profesyonel gelişimlerini kolaylaştıran, teşvik

eden ve destekleyen bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Crans vd., 2022). Öğrenmeye bağlı liderler geri bildirim verir, eleştirel düşünmeyi teşvik eder, risk almayı teşvik eder, sosyal etkileşimleri kolaylaştırır, psikolojik olarak güvenli bir ortam sağlar ve sürekli profesyonel gelişim söz konusu olduğunda bir rol model olur (Crans vd., 2022).

Öğrenen liderlik, bireysel ve örgütsel düzeyde sürekli öğrenmeyi teşvik eden, gelişim odaklı bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Crans, Aksentieva, Beusaert, & Segers, 2022). Bu liderlik tarzı, çalışanlara yalnızca bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz; aynı zamanda onların potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri destekleyici bir ortam yaratır. Öğrenen liderlerin, çalışanlarıyla açık iletişim kurmaları, geri bildirim süreçlerini etkin biçimde yönetmeleri ve psikolojik güvenliği öncelemleri, örgüt içindeki sosyal ilişkileri güçlendirerek çalışanların örgüte yönelik olumlu algılar geliştirmesine katkı sunar (Edmondson, 1999). Bu bağlamda, öğrenen liderliğin bireylerde oluşturduğu güven ve gelişim atmosferi, çalışanların örgütlerini daha çekici ve tercih edilebilir bir yer olarak algılamalarını sağlayabilir. Nitekim örgütsel çekicilik, bireylerin bir örgütte çalışmayı ne derece arzu ettiklerine ilişkin algılarını yansıtan ve tutum, bağlılık ve performans gibi değişkenlerle yakından ilişkili olan önemli bir kavramdır (Highhouse, Thornbury, & Little, 2007). Dolayısıyla, öğrenen liderlik anlayışının, çalışanların örgütsel çekicilik algıları üzerinde anlamlı etkiler yaratabileceği kuramsal bir varsayım olarak değerlendirilebilir.

1.2. Örgütsel Çekicilik

Çekicilik; kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumu'na (2024) göre “çekici olma durumu, alım, albeni, alımlılık, cazibe, hava, gelgel” şeklinde tanımlanmıştır. Akman'a (2017) göre çekicilik, bireylerin hoşuna gitmesi ve dikkatlerini çekmesinden ötürü bireyde oluşan isteklilik durumu şeklinde ifade etmiştir. Örgütsel çekiciliği ise bir örgütün üyeleri tarafından beğenilmesi, cazip olarak değerlendirilmesi ve üyelerin örgütle ilgili olumlu tutum sergilemesi durumu olarak tanımlamıştır.

Örgütsel çekiciliği bireylerin örgüt seçimlerinde etkili olan önemli bir faktör olarak gören Işıkcı'ya (2018) göre yöneticiler, örgütün çekici olma durumunu artırarak örgütü tercih edilir hale getirmesi gerekmektedir.

Bireyler tarafından tercih edilmek, örgütler için arzu edilen bir durumdur. Yetenekli bireylerin örgütü seçmesi, örgütün başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Ayrıca, bireylerin örgüt sürecinde oluşturdukları olumlu algılar, bu bireylerin örgüt içindeki performans ve başarılarını artırmaktadır. Bu bağlamda, bir örgütün üyeleri tarafından çekici olarak algılanmasının, birçok olumlu sonucu olduğu ifade edilebilir.

Bireyler hem örgüte sağladıkları katkılar hem de henüz gerçekleştirilmemiş, ancak örgütün başarısını artırabilecek potansiyel düşünceleriyle önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, örgütün bireyler tarafından tercih edilmesi istenmektedir. Örgütün çekici hale gelmesi için gereken unsurların belirlenmesi ve öğrenilmesi önem arz etmektedir. Örgütsel çekicilik genellikle olumlu bir kavram olarak değerlendirilse de benzer özelliklere sahip bireyler tarafından çekici bulunması, potansiyel bir dezavantaj oluşturabilmektedir. Bu nedenle, farklı özelliklere sahip bireylerin örgüte katılımının, örgütsel dinamiklere zenginlik katacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Özüçalışkan, 2015).

1.2.1. Örgütsel Çekiciliğin Eğitim Kurumlarında Yansımaları

Örgütsel çekicilik, modern insan kaynakları yönetiminde kilit bir kavram haline gelmiş olup, bir kurumun mevcut ve potansiyel çalışanlar tarafından ne derece cazip algılandığını ifade eder. Eğitim kurumları özelinde ele alındığında, bu kavram yalnızca nitelikli öğretmenleri kuruma çekmekle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda onların kuruma olan bağlılıklarını, motivasyonlarını ve performanslarını da doğrudan etkilemektedir (Berthon, Ewing & Hah, 2005). Örgütsel çekiciliğin çok boyutlu doğası, öğretmenlerin sadece maddi beklentilerini değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını da kapsayan bir yapıya sahiptir.

Örgütsel çekicilik, eğitim kurumlarında öğretmen memnuniyetini artıran temel faktörlerden biridir. Destekleyici liderlik anlayışı, etkili iletişim, profesyonel gelişim fırsatları ve pozitif okul kültürü gibi öğeler, öğretmenlerin işlerinden tatmin olmalarını sağlar (Fırın, 2022). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca kurumda kalma sürelerinin uzaması değil, aynı zamanda eğitim süreçlerine gönüllü ve etkin katılım düzeylerinin artması da sağlanır. Bu bağlamda, memnuniyet ve örgütsel çekicilik arasındaki ilişkiyi destekleyen bulgular, öğretmenlerin kurumsal aidiyet geliştirmesi açısından çekiciliğin stratejik önemini ortaya koymaktadır (Jiang & Iles, 2011).

Örgütsel çekicilik aynı zamanda öğrenci başarısı üzerinde de dolaylı ancak güçlü bir etki yaratmaktadır. Akman ve Özdemir'in (2018) eğitim sektörü üzerine gerçekleştirdiği araştırma, öğretmenlerin kurum imajı algıları ile örgütsel çekicilik

arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Pozitif imaja sahip ve çekici bulunan kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, mesleklerine daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği ve öğrencileriyle daha etkili etkileşim kurduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretim kalitesinin artmasına ve dolayısıyla öğrenci başarısının yükselmesine katkı sağlamaktadır.

Ayrıca, örgütsel çekicilik öğretmen bağlılığı açısından da belirleyici bir faktördür. Bağlılık, öğretmenin kurumsal hedefleri benimsemesi ve uzun vadeli olarak kurumda çalışmayı arzu etmesiyle yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarının çekici özellikler taşıması, öğretmenlerin okula olan duygusal bağlılıklarını güçlendirerek kurumsal sadakati pekiştirir (Erdoğan, Atik & Çağırman, 2023). Bu bağlamda, sinerjik bir okul iklimi ile örgütsel çekicilik arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Özellikle öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, saygı ve güven ortamının hissedilmesi gibi öğeler, bağlılık duygusunu pekiştirmektedir.

Kurumsal imaj ve dış algı da örgütsel çekicilik açısından önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarının toplumsal itibarı, sadece öğrenci ve veli tercihlerini değil, aynı zamanda öğretmenlerin kurumu tercih etme nedenlerini de etkilemektedir. Akman ve Özdemir'in (2018) çalışmasında, öğretmenlerin kurumlarını dışarıdan nasıl algıladıkları ile içsel sadakat düzeyleri arasında anlamlı bir bağ bulunmuştur. Bu durum, örgütsel çekiciliğin yalnızca içsel faktörlerle değil, dış algılarla da şekillendiğini göstermektedir.

Sosyal ve kültürel faaliyetler de örgütsel çekiciliğin inşasında rol oynamaktadır. Çalışanların yalnızca akademik değil, sosyal ihtiyaçlarını da karşılayan kurumlar, daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve memnuniyet üretmektedir. Bu bağlamda, Dural vd. (2014) tarafından geliştirilen örgütsel çekicilik ölçeği, kurumların bu tür çok boyutlu çekicilik unsurlarını değerlendirmesine imkân tanımaktadır. Bu tür ölçme araçları sayesinde eğitim kurumları, çekicilik düzeylerini bilimsel temellerle izleyip iyileştirme stratejileri geliştirebilir.

Uluslararası perspektiften bakıldığında, dijital çağda örgütsel çekiciliğin artık sadece fiziksel koşullarla sınırlı kalmadığı görülmektedir. Weekhout (2011), kurumların dijital görünürlüklerinin, sosyal medya ve web siteleri üzerinden oluşturdukları imajın potansiyel çalışanlar üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu durum, eğitim kurumları için de geçerlidir; dijital ortamda sergilenen profesyonellik ve şeffaflık, nitelikli öğretmen adaylarını cezbetmekte belirleyici olmaktadır.

Örgütsel çekicilik, eğitim kurumlarının hem iç dinamiklerini hem de dışa dönük algılarını etkileyen çok yönlü bir kavramdır. Öğretmen memnuniyeti, bağlılığı, öğrenci başarısı, kurumsal imaj ve sosyal etkileşim gibi birçok alanda olumlu yansımaları bulunan bu kavram, sürdürülebilir eğitim kalitesi için vazgeçilmezdir. Eğitim kurumlarının, bu çekiciliği artırmak adına stratejik planlamalar yapması, rekabetçi avantaj elde etmesinin yanı sıra, nitelikli insan kaynağını da kalıcı hale getirmesini sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarının birer örgüt olduğu ve okullarında en yaygın olan eğitim örgütü olduğu aşikardır. Örgütsel yapı şeması düşünüldüğünde birçok değişkeni olan okul örgütünde eğitimin asıl uygulayıcısı olan ve en önemli faktörün öğretmen olduğu değerlendirilebilir. Eğitimdeki her kademede hedef öğrencileri bir üst kademeye yüksek nitelik ile hazırlamaktır. Bunu sağlayacak olan öğretmenlerin de mesleki tutumları eğitimin kalitesini etkileyeceğinde dolayı alanında yetkin ve istekli olma düzeyi yüksek öğretmenler ihtiyaç elzemdir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları kurumu, okulu ya da örgütü çekici bulmaları son derece önemlidir. Özverili öğretmenlerin okulda çalışmasını sağlamak ve bu öğretmenlerin okula dair olumlu tutumlara sahip olabilmesi için liderin çaba sarf etmesi gereklidir. (Akman, 2017).

Akman (2017), okulların nitelikli öğretmenleri çekmek ve bu öğretmenleri elde tutmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin çalıştıkları ortamı cazip bulmaları kritik bir öneme sahiptir. Okulların çekiciliği, birkaç temel unsurla ilişkilidir. Bunlar arasında kişiler arası ilişkilerin kalitesi, ek gelir ve ücret imkanları, okulun eğitim yapısı, büyüklüğü, sosyal faaliyetlerin çeşitliliği, yerleşim yerinin erişilebilirliği, sosyal çevrenin gelişmişliği, iş güvenliği, mesleki gelişim olanakları, öğrenci disiplin sorunları, örgütsel imaj ve okulun genel başarısı sayılabilir. Bu unsurların her biri, öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini üzerinde doğrudan etkili olup, dolayısıyla okulun eğitim kalitesini de belirleyici bir rol oynamaktadır. Okulların bu unsurları dikkate alarak stratejiler geliştirmesi, öğretmenlerin bağlılıklarını artıracak ve nitelikli eğitim kadrosunun sürekliliğini sağlama yönünde önemli bir adım olacaktır.

Okullar, örgütsel bir yapı içerisinde işleyen, özelleşmiş eğitim kurumları olarak tanımlanabilir. Bu kurumlar, sadece eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerine de katkıda bulunarak toplumsal sürekliliği destekler. Modern çağda okullar, açık sistemler olarak değerlendirilebilir; bu bağlamda, yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personel ve

öğrenciler gibi iç paydaşlarla birlikte, veliler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları gibi dış paydaşlarla da yoğun bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim, okulların işleyişini zenginleştirir ve eğitim sürecinin çok yönlü bir perspektiften ele alınmasını sağlar. Okulların hem iç hem de dış paydaşlarla kurduğu ilişkiler, eğitim kalitesini artırma ve öğrencilerin gelişimini destekleme açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu dinamik yapı, eğitim kurumlarının değişen toplumsal ihtiyaçlara uyum sağlamasını ve daha etkili hizmet sunmasını mümkün kılar.

Okulların misyonlarını gerçekleştirmeleri için en önemli unsurlardan biri, kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği, insanlarla sürekli etkileşim halinde olunması ve yüksek stres düzeyi ile tanımlanan bir sosyal meslek olarak dikkat çeker. Bu bağlamda, okullardaki öğretmenlerin yıpranma, işe devam etme ve işten ayrılma oranları, öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Türkiye'de eğitimin her kademesinde yüksek kaliteli öğrenciler yetiştirmek, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olarak belirlenmiştir. Bu hedefin gerçekleştirilmesi için istekli ve yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, okulların kaliteli öğretmenleri çekmek ve bu öğretmenleri elde tutmak için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak, iş tatminlerini sağlayacak ve profesyonel gelişimlerini destekleyecek bir ortam sunmak, eğitimin kalitesini yükseltmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, yalnızca bireysel öğretmenlerin değil, aynı zamanda tüm eğitim kurumunun başarısını da doğrudan etkileyecektir.

Ingersoll ve Smith'e (2003) göre, öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmaları ya da sık sık yer değiştirmeleri, eğitim sistemi üzerinde ciddi etkiler yaratmaktadır. Bu durum, örgütsel istikrarsızlığa yol açarak eğitim ortamında yüksek düzeyde belirsizlik oluşturabilir. Eğitim başarısının sürekliliği açısından, öğretmenlerin mesleki istikrarının son derece kritik olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin uzun süreli ve tutarlı bir şekilde okullarda kalmaları, eğitim sürecinin etkinliğini artırmakta ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Aksi takdirde, öğretmen değişiklikleri, öğrencilerin eğitiminde sürekliliği ve kaliteyi tehdit eden bir faktör haline gelebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmak ve istikrarlı bir eğitim ortamı sağlamak, eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkileyecek önemli bir unsurdur.

Araştırmacılar, öğretmenlerin yüksek oranda yıprandıklarını sürekli olarak tespit etmelerine rağmen, bu duruma neden olan sosyal, örgütsel ve bireysel unsurlar hakkında oldukça sınırlı bilgiye sahiptir. (Darling-Hammond, 2003). Öğretmen yıpranmasının arka

planındaki faktörler, karmaşık bir etkileşim ağı oluşturmakta; iş yükü, destek eksikliği, sınıf yönetimi zorlukları gibi unsurların yanı sıra, bireysel motivasyon ve mesleki tatmin de önemli rol oynamaktadır. Ancak, bu unsurların nasıl bir araya geldiği ve öğretmen yıpranmasını nasıl şekillendirdiği konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. (Imazeki, 2005). Bu bilgi eksikliği, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi açısından önemli bir engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla, bu alanın daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesinin artırılması için kritik öneme sahiptir.

Günümüzde okulların belirli özellikleri ve koşulları, öğretmenlerin okullarından ayrılmalarına zemin hazırlayabilmektedir. Özellikle, okulların kırsal ya da ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde bulunması, öğretmenlerin çalışma isteklerini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktördür. Bu tür yerlerde, öğretmenler genellikle yetersiz kaynaklar, sınırlı mesleki gelişim fırsatları ve sosyal destek eksikliği gibi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekte hem de iş tatminsizliğine yol açmaktadır. Dolayısıyla, bu tür olumsuz koşullar, öğretmenlerin okullarında kalma isteğini azaltmakta ve eğitim kalitesini tehdit eden bir durum yaratmaktadır. Eğitim politikalarının, bu zorlukları aşmak ve öğretmenlerin bağlılıklarını artırmak için kapsamlı stratejiler geliştirmesi gerekmektedir.

Okullardaki öğretmen açığının sebebi büyük oranda çalışma koşullarından kaynaklanmaktadır. Bu durum Türkiye’de ki okullarda da göze çarpmaktadır. Özellikle ekonomik ve sosyal yönden daha az kalkınmış bölgelerde bulunan okullarda zaman zaman ciddi öğretmen açığı ile karşılaşilmektedir. Bu okullar öğretmenlere yeterince cazip gelmediğinden, öğretmen açığı meydana gelmekte ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan çalışanlar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. (Ingersoll ve Smith, 2003)

Öğretmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda tercih ettikleri okulların özellikleri önemli ölçüde değişkenlik göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin önceliklerinin farklılık göstermesi doğal bir durum olarak değerlendirilebilir. Bazı öğretmenler kamu okullarında görev yapma arzusu taşırken, diğerleri özel okulları tercih ederek meslek yaşamlarına adım atmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, yani yeni mezun olup olmamaları veya tecrübeleri, okul türü ve seçim kriterleri üzerinde belirleyici bir etki yaratmaktadır. Alanında yetkin ve pedagojik bilgi birikimine sahip öğretmenler, okulların performansı ve etkililiği açısından kritik bir unsur olarak ön plana

çıkılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim ortamlarına katkı sağlama yeteneklerini ve eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür.

Ingersoll'a (2001) göre, iyi yönetilen örgütlerde düşük düzeyde çalışan yer değiştirmesinin normal karşılanıp, etkililiği sağlayacağı belirtilmektedir. Düşük seviyede yer değiştirme oranları, bir örgütün durgun bir yapıya bürünmesine yol açabilir. Etkili örgütler, genellikle belirli bir çalışan yer değiştirme politikası benimseyerek düşük performans gösteren çalışanları eler ve "taze kan" olarak nitelendirilebilecek yeni bireyleri işe alarak örgütsel yenileşmeyi teşvik ederler. Ancak, Türkiye'deki okullarda yer değiştirme politikaları incelendiğinde, düşük performans gösteren çalışanların yer değiştirme uygulamalarına tabi tutulmadığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, yer değiştirme çoğunlukla öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirilen bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının dinamik yapısını ve sürekli gelişimlerini desteklemek için gerekli olan eleme ve yenileme süreçlerinin etkisini sınırlayabilir (Akman,2017)

Örgütsel yenileşmeyi sağlama politikası, kamu okullarında tam anlamıyla uygulanmasa da özel okullarda geçerli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte hem kamu hem de özel okullarda belirli bir seviyede öğretmen sirkülasyonunun mevcut olması, öğretmenler arasında farklı deneyimlerin paylaşımını teşvik ederek çalışanlar arası olumlu etkileşimlerin gerçekleşmesine olanak tanır. Ancak, çalışanların yer değiştirme oranının yüksek olması, örgütün etkisizleşmesine ve genel performansın düşmesine yol açabilir. Bu durum, öğretmenlerin sürekli değişen bir ortamda adaptasyon sorunları yaşamasına ve eğitim sürecinin sürekliliğinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Dolayısıyla, öğretmen sirkülasyonunun dengeli bir şekilde yönetilmesi hem örgütsel verimlilik hem de eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Yapılan araştırmalara göre okul iklimi, öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmaları ya da okul değişikliğine gitmelerinde en güçlü belirleyici olarak görülmüştür (Kukla-Acevedo, 2009; Wynn, vd., 2007). Wynn vd. (2007) araştırmasında, öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarına neden olan sekiz temel unsurdan altısının okul iklimine dayandığı belirlenmiştir. Bu unsurlar arasında maaş yetersizliği, sorunlu öğrencilerle karşılaşma, yönetim desteğinin eksikliği, veli desteğinin yetersizliği, olumsuz çalışma koşulları ve mesleki prestijin düşük olması yer almaktadır. Bu faktörlerin her biri,

öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumsuz bir etki yaratarak, eğitim ortamında kalma isteğini zayıflatmakta ve dolayısıyla öğretmen sirkülasyonunu artırmaktadır.

Ingersoll ve Smith (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin mesleklerinden ayrılmalarına neden olan en önemli dört faktör; düşük maaş, öğrenci disiplin sorunları, yetersiz yönetim desteği ve düşük öğrenci motivasyonu olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Weiss (1999) ise, öğretmenlerin moral düzeylerinin işten ayrılma ve görev yerini değiştirme kararları üzerinde etkili bir unsur olduğunu vurgulamıştır.

Işıkçı (2018), örgütsel çekiciliğin; örgüt kültürü, bireysel özellikler, öz saygı, başarı motivasyonu, örgütsel imaj ve örgütün tanınırlığı gibi altı temel unsurdan etkilendiğini belirtmektedir. Bu unsurlar, bireylerin bir örgütü tercih etme veya ona bağlılık gösterme motivasyonunu şekillendirmektedir. Örgütsel çekicilikteki algılama ise iki yönlüdür: bir yandan bireylerin örgüte yönelik algıları, diğer yandan örgütlerin bireylere yönelik algıları önemli bir rol oynamaktadır. Bu çift yönlü algı, öğretmenlerin örgütle olan ilişkilerini ve bağlılıklarını doğrudan etkileyen kritik bir faktördür.

Bireyler, çalıştıkları örgütte olumlu bir örgüt kültürü ve iklimi arayışında olup, güven, samimiyet, heyecan ve aidiyet duygularının önemine vurgu yapmaktadır. Bu özelliklerin örgütte bulunması, çalışanların orada kalma isteğini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda, bu unsurlar bireylerde çalıştıkları örgütlere karşı duygusal bir bağlılık geliştirebilir. Bu durum, örgütün sürekliliğini sağlamak ve hedeflerine ulaşmak için çalışanların adanma davranışları sergileyerek daha fazla çaba göstermelerine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, çalışanlar için kendilerini kurumsal bir bütünün parçası olarak hissetmeleri, maddi tatminin ötesinde daha öncelikli bir durum olarak öne çıkmaktadır (Lievens vd, 2007).

Örgüt kültürü, mevcut ve potansiyel çalışanlar açısından bir örgütün tercih edilebilirliğinde kritik bir rol oynamaktadır. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip kurumlarda, eylemlerde süreklilik ve örgütsel davranışlarda uyum sağlanması, olumlu bir örgüt ikliminin oluşmasına katkıda bulunur. Bu uyum, bireylerin örgütleriyle olan ilişkilerini güçlendirerek, örgütü daha cazip hale getirir. Ayrıca, örgütsel kültür, insan etkileşimini geliştiren ve çalışanların örgüte bağlılıklarını artıran sembolik bir temel oluşturduğundan, örgütlerin çekiciliğinin oluşumunda önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Özüçalışkan, 2015).

Günümüzdeki yoğun rekabet ortamında, örgütlerin rakiplerinden ayrılarak hedef kitlenin olumlu algılarını oluşturmaları önem kazanmaktadır. Özellikle çekicilik algısına sahip olan örgütler, rekabet avantajı elde ederek nitelikli iş gücü çekme konusunda öne çıkmaktadır. Eğitim kurumları özelinde değerlendirildiğinde, mevcut çalışanların okula bağlılık ve motivasyon düzeylerinin yanı sıra, potansiyel çalışanların da okula yönelik ilgi ve takip davranışları belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir (Mazhar,2017).

1.2.2. Liderlik ile Örgütsel Çekicilik Arasındaki İlişki

Liderlik, örgütsel yapılar içinde sadece yönetsel bir pozisyonu temsil etmenin ötesinde, çalışanların tutumlarını, davranışlarını ve örgüte olan duygusal bağlarını şekillendiren stratejik bir etkileşim sürecidir (Eren, 2010). Eğitim sektörü, toplumu geliştirmek için kritik bir rol oynayan ve büyük bir insan kaynağını kapsayan bir alandır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının etkinliği, yalnızca öğretim sürecinin kalitesiyle değil, aynı zamanda çalışanlarının motivasyonu, bağlılığı ve kurumla olan ilişkileriyle de yakından ilişkilidir. Liderlik, eğitim kurumlarında sadece öğretim ve yönetim süreçlerini denetleyen bir pozisyon olmanın ötesinde, öğretmenler ve diğer eğitim personelinin örgütsel çekiciliklerini artıran önemli bir faktördür. Örgütsel çekicilik, bir organizasyonun, çalışanları ve potansiyel çalışanlar için cazip olma derecesini ifade eder (Turban & Keon, 2001).

Liderlik, örgütlerin yöneticileri tarafından oluşturulan vizyon, değerler ve kültür etrafında şekillenen bir süreçtir (Northouse, 2018). Eğitim sektöründe liderlik, sadece yönetsel bir rol değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının iş tatmini, performansı ve bağlılıkları üzerinde derin etkiler yaratan bir süreçtir. Liderin tutumu, iletişim biçimi ve yönlendirme tarzı, kurumun cazibesini artırmada önemli bir yer tutar. Öğretmenler, liderlerinin onları sadece yöneten değil, aynı zamanda geliştiren, destekleyen ve ilham veren kişiler olarak gördüklerinde, eğitim kurumuna karşı daha güçlü bir bağlılık ve bağlılık hissi geliştirirler (Bass, 1990).

Örgütsel çekicilik, eğitim sektörü için kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin kurumlarına duydukları ilgiyi ve aidiyeti artırmak, yalnızca öğretim süreçlerinin verimliliğini değil, aynı zamanda okulun veya üniversitenin genel atmosferini, eğitim kalitesini ve toplumsal saygınlığını da artırır. Çekici bir eğitim kurumu, deneyimli öğretmenleri çekebileceği gibi, yeni mezun adayları için de cazip hale gelir. Eğitim kurumlarının çekiciliği, liderlik tarzı ile doğrudan ilişkilidir. Liderlerin adil, güvenilir ve

vizyoner olmaları, eğitim kurumlarının dışarıdan ve içeriden daha cazip hale gelmesine olanak tanır (Turban & Keon, 2001).

Eğitim sektöründe dönüştürücü liderlik, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının bağlılıklarını ve kurumlarına duydukları çekiciliği artırmada en etkili liderlik tarzlarından biridir. Dönüştürücü liderler, öğretmenlerin sadece görevlerini yerine getirmelerini sağlamaz; aynı zamanda onları daha yüksek hedeflere yönlendirir, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlar ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olurlar (Bass & Avolio, 1994). Bu tür bir liderlik, öğretmenlerin kendilerini yalnızca iş gücü olarak görmek yerine, kurumun misyonu ile özdeşleşmelerini sağlar. Böylece, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan bağlılıkları artar, bu da eğitim kurumunun çekiciliğini önemli ölçüde artırır. Dönüştürücü liderlerin, öğretmenlere ilham verici bir vizyon sunması, onların eğitimdeki hedeflere ve vizyona katılımını artırırken, aynı zamanda onları daha yüksek performansa teşvik eder. Bu bağlamda, liderlerin öğretmenlerin kariyer gelişimine katkı sağlama, onları tanıma ve bireysel olarak değer verme gibi özellikleri, eğitim kurumlarının çekiciliğini pekiştirir. Çekici eğitim kurumlarında öğretmenler sadece iş yerinde kalmakla kalmaz, aynı zamanda bu kurumun bir parçası olmayı arzu ederler.

Etkileşimci liderlik tarzı, ödül ve ceza mekanizmalarına dayalı bir yaklaşımdır ve genellikle daha kısa vadeli bağlılıklar oluşturur. Eğitim kurumlarında etkileşimci liderlik, öğretmenlerin motivasyonunu ödüller ve teşviklerle artırırken, uzun vadede bu motivasyonun ve bağlılığın sürdürülebilirliği üzerinde sınırlı bir etkisi olabilir (Burns, 1978). Etkileşimci liderlerin, öğretmenleri performansları üzerinden ödüllendirmeleri, öğretmenlerin eğitim kurumlarına olan çekiciliği üzerinde kısa vadeli bir etki yapabilir. Ancak, bu tarz bir liderlik, eğitim kurumunun uzun vadede çekiciliğini artırmak için yeterli olmayabilir, çünkü duygusal bağlılık ve anlamlı bir aidiyet duygusu oluşturmaz. Etkileşimci liderlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve öğretmenlerin görüşlerini dinlemeleri, eğitim kurumunun çekiciliğini artırmada yardımcı olabilir. Ancak, bu tür bir liderlik tarzı daha çok kurallara ve ödül-ceza sistemine dayalı olduğu için, öğretmenlerin yalnızca dışsal motivasyonlarla çalışmasına yol açabilir, bu da kurumun çekiciliğini uzun vadede sınırlandırabilir.

Liderlerin iletişim tarzı, eğitim kurumlarının çekiciliğini doğrudan etkileyen bir diğer önemli faktördür. Etkili iletişim, öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının kurumsal vizyonu anlamalarını, kendilerini değerli hissetmelerini ve işlerine daha fazla

adanmışlık göstermelerini sağlar (Goleman, 1998). Eğitim sektöründe liderin empatik bir iletişim tarzına sahip olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin kuruma olan bağlılıklarını güçlendirebilir. Ayrıca, açık, şeffaf ve güvene dayalı bir iletişim, eğitim kurumlarının çekiciliğini artırarak, kurumun eğitimcilere, öğrencilere ve topluma karşı olumlu bir imaj oluşturmaya katkı sağlar.

Eğitim kurumlarında liderlik, örgütsel çekiciliği artırmada önemli bir rol oynar. Dönüşümcü liderlik tarzı, öğretmenlerin duygusal bağlarını güçlendirirken, kurumlarının vizyonuna ve misyonuna daha fazla bağlılık duymalarını sağlar. Etkileşimci liderlik ise daha kısa vadeli bağlılıklar oluşturabilir, ancak sürdürülebilir çekicilik için yeterli olmayabilir. Liderlerin iletişim becerileri, empati ve güven oluşturma süreçleri de eğitim kurumlarının çekiciliğini pekiştiren unsurlardır. Eğitim kurumlarında güçlü bir liderlik, kurumun yalnızca mevcut öğretmenler için değil, aynı zamanda potansiyel çalışanlar için de çekici hale gelmesini sağlar.

Liderin sahip olduğu duygusal zekâ ve etkili iletişim becerileri, örgüt içindeki sosyal sermayeyi güçlendiren önemli faktörlerdendir. Empati kurabilen, çalışanlarının görüşlerine değer veren ve katılımcı yönetim anlayışını benimseyen liderler, örgüt içinde daha yüksek düzeyde bağlılık oluşturmaktadır (Goleman, 1998). Çağdaş örgüt yapılarında hiyerarşik ve otoriter liderlik anlayışlarının yerini demokratik ve paylaşımcı yaklaşımların alması, bireylerin örgüte gönüllü katılımını ve duygusal yatırımını artırarak bağlılığı pekiştirmektedir (Northouse, 2018).

1.2.3. Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Yapılmış Çalışmalar

Düzdemir (2024) çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre müdür desteği, sinerjik okul iklimi, örgütsel çekicilik ve iş doyumu arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modellemesi yoluyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre müdür desteği, hem sinerjik iklimi hem de örgütsel çekiciliği ve iş doyumunu istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Müdür desteği sinerjik iklimdeki varyansın %47'sini, örgütsel çekicilikteki varyansın %54'ünü ve iş doyumundaki varyansın ise %56'sını açıklamaktadır. Ayrıca sinerjik iklimin örgütsel çekicilik ve iş doyumu üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yöneticilerin öğretmenleri destekleme düzeylerinin okullardaki iş doyumu ve çekiciliği büyük ölçüde belirlediğini göstermektedir. Düzdemir (2024), müdür desteğinin öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını ve memnuniyetlerini şekillendiren temel bir unsur olduğunu ve eğitim

kurumlarının sürdürülebilir başarısı için bu desteğin sistematik şekilde güçlendirilmesi gerektiğini sonucunu ortaya koymuştur.

Balcı (2023) çalışmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel çeviklik, örgütsel çekicilik ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında, örgütsel çeviklik ve çekicilik algılarının yüksek, sinisizm düzeyinin ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, çevik ve çekici bir okul ortamının sinik tutumları azalttığını ortaya koymuştur. Sonuçlar, mevcut örgütsel kuramlarla paralellik göstermekte ve örgütsel değişim süreçlerinde pozitif liderlik yaklaşımlarının önemini ortaya koyduğunun sonucuna varmıştır.

Örgütsel çekiciliği yalnızca iş görenlerin bir kurumu tercih etmelerinde etkili olan yüzeysel bir algıdan ibaret görmeyip, bireylerin kurumla olan duygusal bağları, kurumun değerlerinin bireylerle olan uyumu ve örgütsel kimliğin algılanma biçimi gibi çok boyutlu bir kavram olarak ele almıştır. Çalışmasında, örgütsel çekiciliğin kurumların insan kaynağı stratejilerinde temel belirleyici olduğunu ve çalışan bağlılığı ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Fırın, 2022).

Bingöl (2022) araştırmasında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okullarının örgütsel çekiciliği arasındaki ilişkiyi incelemek ve demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Demografik faktörlerin bazıları bu algılar üzerinde belirleyici rol oynamakta olduğunu tespit etmiştir. Elde ettiği bulgularda, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini genel anlamda olumlu değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Ancak, kıdem süresi açısından farklı algılar gözlemlenmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, müdürlerinin liderliğini daha yeterli bulmuştur. Benzer şekilde, okulların örgütsel çekiciliğine dair öğretmen algılarında kadın öğretmenler ve lisans mezunları daha yüksek algıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Dönüşümcü liderlik ile örgütsel çekicilik arasında pozitif, ancak düşük düzeyde bir ilişki saptanmış sonucuna varmıştır.

Sever (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, okul müdürlerinin benimsediği liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmada dönüşümcü, öğretimsel, vizyoner, kültürel ve etik liderlik türleri analiz etmiş; özellikle dönüşümcü ve kültürel liderlik stillerinin örgütsel çekiciliğin anlamlı yordayıcıları olduğu tespit etmiştir. Etik liderlik en

yüksek algıya sahip liderlik türü olurken, kültürel liderliğe dair algılar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma, etkili liderlik stillerinin, okulların öğretmenler gözündeki cazibesini belirlediğini ve bu çekiciliğin kurum içi bağlılığı doğrudan etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Sever (2020), okul yöneticilerinin etkili liderlik uygulamaları ile eğitim ortamını hem psikolojik hem de sosyal açıdan daha cazip hâle getirmelerinin, öğretmen motivasyonunu ve kurumsal bağlılığı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Balcı (2019) okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla yaptığı araştırmasında, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Dönüşümcü liderlik pozitif bir etki oluştururken, serbest bırakıcı liderliğin olumsuz yansımaları olduğu saptamıştır.

Akman ve Özdemir (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise örgütsel çekicilik, eğitim sektörü bağlamında öğretmenlerin kurumlarına duyduğu sadakatle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile örgütsel çekicilik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, eğitim kurumlarının dışarıya yansıttığı itibari değerlerin, içsel çalışan sadakatini de olumlu etkilediğini göstermektedir.

Ulusal ve uluslararası alan yazınında gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir kısmının, özel sektör işletmelerine yönelik örgütsel çekicilik algısını incelemeye odaklandığı gözlemlenmektedir. Ancak, eğitim kurumları bağlamında öğretmenleri örneklem alan çalışmalara dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu durum, eğitim sektöründeki örgütsel çekicilik konusunun yeterince ele alınmadığını ve öğretmenlerin bu bağlamdaki deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin iş tatmini, bağlılıkları ve motivasyonları açısından önemli bir role sahip olmalarına rağmen, bu alandaki literatürdeki boşluk, eğitim sisteminin gelişimine dair önemli verilerin eksik kalmasına neden olmaktadır. Eğitim alanındaki örgütsel çekiciliğin, öğretmenler üzerinde nasıl bir etki yarattığına dair daha fazla araştırma yapılması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir (Akman 2018).

Akman'ın (2017) doktora çalışmasında, öğretmen görüşlerine dayalı olarak örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırmada 494 öğretmenden toplanan veriler, çoklu regresyon ve yol analizi ile değerlendirilmiş, örgütsel çekicilik ve imajın örgütsel sadakat üzerinde anlamlı ve pozitif yordayıcılar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle örgütsel imajın sadakat üzerindeki etkisinde örgütsel çekiciliğin aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin ve okulunda 6-10 yıl çalışan öğretmenlerin örgütsel çekicilik ve sadakati daha olumlu algıladığı görülmüştür. Akman (2017), eğitim kurumlarında çalışanların kurumsal sadakatlerinin artırılması için öncelikle olumlu bir imaj ve çekici bir çalışma ortamı yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, kurumsal bağlılığın sürdürülebilirliği açısından sembolik ve araçsal değerlerin birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır yorumunu yapmıştır.

Örgütsel çekiciliğin eğitim kurumlarındaki sinerjik iklim ile nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu incelemiştir. Öğretmenlerin algıladığı sinerjik iklim düzeyi yükseldikçe, örgütsel çekicilik düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışma, olumlu örgütsel atmosferin yalnızca iş tatmini ya da performans değil, aynı zamanda kurumsal cazibe açısından da kritik bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Erdoğan vd., 2023).

Dural vd. (2014) ise örgütsel çekicilik kavramına yönelik ölçme araçlarının Türkçe 'ye uyarlanması üzerine yürüttükleri çalışmada, bu kavramın farklı boyutlarını içeren geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek sayesinde Türkiye'de yapılan örgütsel çekicilik araştırmaları daha sistematik ve karşılaştırılabilir hale gelmiştir.

Uluslararası alanda, Berthon, Ewing ve Hah (2005), işveren markasının örgütsel çekicilik üzerindeki etkilerini inceleyerek, cazip bir işveren imajı yaratmanın çalışanlar için sadece ekonomik değil, aynı zamanda sosyal ve gelişimsel çekicilik unsurlarını da barındırması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu kapsamda, eğitim kurumlarının da markalaşma stratejileri geliştirerek nitelikli öğretmen adaylarını çekebileceği ifade edilmektedir.

Çin özel sektöründe yaptıkları araştırmada, işveren markası değerinin örgütsel çekicilik ve yetenek yönetimi üzerindeki etkisini incelemiş, olumlu bir işveren imajının çalışan bağlılığı ve uzun vadeli istihdam açısından önem taşıdığını ortaya koymuştur. Bu

bulgu, eğitim sektörü için de geçerliliğini korumakta; nitelikli eğitimcilerin kuruma kazandırılması, güçlü bir kurumsal itibarla yakından ilişkilidir (Jiang ve Iles, 2011).

Dijital çağda örgütsel çekiciliğin çevrim içi mecralar üzerinden nasıl şekillendiğini inceleyerek, kurumların internet üzerindeki görünürlüklerinin ve işveren markası sunumlarının potansiyel adaylar üzerinde büyük etkisi olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumlarının sosyal medya, web siteleri ve tanıtım videoları gibi dijital araçları etkili kullanması, örgütsel cazibesini artırmada stratejik bir unsur haline gelmektedir (Weekhout, 2011).

Son olarak, Highhouse, Lievens ve Sinar (2003), örgütlere duyulan çekiciliği ölçmeye yönelik psikometrik araçlar geliştirerek, bu alanın daha nesnel biçimde araştırılmasını mümkün kılmışlardır. Bu çalışmalar, örgütsel çekicilik kavramının yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda ölçülebilir ve geliştirilebilir bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama sürecinde takip edilen aşamalar ve elde edilen verilerin analiz süreci ile ilgili adımlara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki kamu kurumlarında çalışan öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen liderlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi ve olası neden-sonuç ilişkilerini inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi analiz edilir (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2009).

Araştırmanın bağımsız değişkeni okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ve alt boyutları olan vizyonerlik, takım ruhu, destekleyicilik ve hâkimiyet; bağımlı değişkeni örgütsel çekiciliktir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişki belirlenmiş ve alt boyutlarıyla birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan toplam 476 kamu kurumunda çalışan 14132 öğretmen ve müdür yardımcısı araştırmanın evrenini oluşturmuştur (Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2024a; 2024b). Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmen ve müdür yardımcılardan oluşan evrenden, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem, ulaşılabilirliği yüksek olan ve

araştırmacıya kolaylık sağlayan bireylerden veri toplama esasına dayanmakta olup, özellikle zaman, maliyet ve erişilebilirlik sınırlılıklarının bulunduğu araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Cooper & Schindler, 2003).

Araştırmada, kolayda örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere ulaşılarak veri toplanmıştır. Uygulama süreci hem yüz yüze hem de çevrim içi yollarla yürütülmüştür. Okullarda hazır bulunan öğretmenlerle doğrudan görüşülerek ölçek formları araştırmacı tarafından uygulanmış; kurumda bulunmayan ancak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere ise ilgili okul yöneticileri aracılığıyla elektronik formlar gönderilmiştir. Böylece veri toplama sürecinde maksimum erişim hedeflenmiş ve sürecin etkinliği artırılmıştır.

n = Örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü (14132)

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablodaki değer (1,96)

p = Örneklem belli bir özelliğe sahip olma oranı (0,05)

d = Örneklem belli bir özelliğe sahip olmama oranı ($1-p = 0,05$)

$[n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]]$

$n_0 = (t^2 \times pq) / d^2$

$n_0 = (1,96^2 \times 0,25) / 0,05^2 = 0,9604 / 0,0025 = 384,16$ (Büyüköztürk vd., 2017).

$n = n_0 / [1 + (n_0 - 1) / N]$ formülünde N ve n_0 değerleri yerleştirilince;

$n = 384,16 / [1 + (384,16 - 1) / 14132] = 384,16 / 1,02711294 = 375,62$ sonucu dikkate alınarak örneklem büyüklüğünün minimum 376 olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Evrenden örneklem seçimi yapılırken, Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanan Örneklem Büyüklükleri Tablosu (Ek: 8) ve Büyüköztürk vd. (2017) tarafından verilen formül dikkate alınarak yapılan hesaplamada 376 öğretmenin evreni temsil edebileceği varsayılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Veri toplama aşamasında, uygulama yapılırken yaşanacak sorunlar ve veri kayıpları da dikkate alınarak Diyarbakır ili merkez ilçelerde farklı kurumlarda çalışan toplam 896 öğretmene ulaşılmış; ancak eksik, hatalı ya da analiz sürecinde uygun bulunmayan formlar elendikten sonra, 625 geçerli ölçek formu değerlendirmeye

alınmıştır. Bu kapsamda, kolayda örnekleme yöntemiyle elde edilen katılımcı grubunun çalışmanın amaçlarına uygun ve temsil gücü açısından yeterli olduğu değerlendirilmektedir

Araştırmada, ölçek formlarının uygulanması süreci, etik kurul onayı (Ek-6) ve okullarda uygulama izni (Ek-7) alındıktan sonra titizlikle planlanmıştır. Veri toplama süreci hem yüz yüze hem de çevrimiçi yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, kurumlarda bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere doğrudan okullarda ulaşarak formları uygulamışlardır. Kurumda bulunmayan veya müsait olmayan ancak katılmak isteyen öğretmenlere ulaşmak amacıyla, kurum müdürleri aracılığıyla ölçekler formların elektronik linkleri paylaşılmıştır. Bu yaklaşım, okul temelli veri toplama süreçlerinde araştırmacıların karşılaşılabileceği zorlukları aşmak ve katılımcıların erişimini sağlamak için önerilen yöntemlerle uyumludur.

Yapılan araştırmada okullarda bulunan öğretmenlere dağıtılan ölçek formları hemen geri alındığı için boş form gelmemiştir. Formlardan gelen bu geri dönüş sağlıklı bir analiz ve yorumlama yapılabilmesi için beklenen geri dönüş (%95) üzerindedir. Bu bağlamda, katılımcılardan araştırmaya geri dönüş oranı yeterli olarak görülmektedir. Elde edilen ölçek formlarından hatalı olanlar, eksik olanlar ile yapılan analiz sonucu araştırma dışı bırakılan formlar hariç diğerleri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan 625 katılımcının demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 2.1’ de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Alt Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	309	49.04
	Erkek	316	50.06
Unvan	Öğretmen	555	88.8
	Müdür Yardımcısı	70	11.2
Görev Kademesi	Okul Öncesi	73	11.7
	İlkokul	106	17.0
	Ortaokul	140	22.4
	Lise	306	49.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	445	71.2
	Lisansüstü	180	28.8
Hizmet Süresi	0-5 Yıl	130	20.8
	6-10 Yıl	160	25.6
	11-15 Yıl	132	21.1
	16 Yıl ve Üzeri	203	32.5
Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	1 Yıldan Az	213	34.1
	1-2 Yıl	137	21.9
	3-4 Yıl	163	26.1
	5 Yıl ve Üzeri	112	17.9

Toplam	625	100
--------	-----	-----

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, araştırmaya 625 kişi katılmıştır. Katılımcıların 309’u (%49.04) kadın, 316’sı (%50.06) erkektir. Katılımcıların 555’i (%88,8) öğretmen iken 70’i (%11.20) müdür yardımcısıdır. Katılımcıların 73’ü (%11,7) okul öncesinde, 106’sı (%17.00) ilkokulda, 140’ı (%22,4) ortaokulda ve 306’sı (%49.00) lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 445’i (%71,2) lisans mezunu iken 180’i (%28,80) lisansüstü mezunudur. Hizmet süresi bakımından katılımcıların, 130’u (%20,8) 0-5 yıllık mesleki kıdeme, 160’ı (%25,6) 6-10 yıllık mesleki kıdeme, 132’si (%21,1) 11-15 yıllık mesleki kıdeme ve 203’ü (%32,5) 16 ve üzeri yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 213’ü (%34,1) mevcut müdürü ile 1 yıldan az, 137’si (%21,9) mevcut müdür ile 1-2 yıl, 163’ü (%26,1) mevcut müdür ile 3-4 yıl ve 112’si (%17,9) mevcut müdür ile 5 yıl ve üzeri çalışmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması için üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan ve çalışmaya dâhil olan katılımcıların cinsiyetleri, görev unvanları, görev yaptıkları öğretim kademeleri, eğitim düzeyleri, görev süreleri ve mevcut müdürle çalışma süreleri gibi demografik verilerin toplanmasına dair bazı sorular içeren “Kişisel Bilgi Formu” dur. İkincisi, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını belirlemeye ilişkin toplam 24 sorudan oluşan ve 4 boyutlu “Öğrenen Liderlik Ölçeği” (ÖLÖ) ve üçüncüsü de okulların örgütsel çekicilik düzeyini ortaya çıkarma sürecinde kullanılan 11 maddeden oluşan tek boyutlu “Örgütsel Çekicilik Ölçeği” (ÖÇÖ)’dir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu ile çalışma dâhilinde katılımcıları tanımak için farklı değişkenlerden oluşan 6 soru sorulmuştur (EK-1). Bu sorular;

1-Cinsiyet

2-Görev unvanı

3-Görev yaptığınız öğretim kademesi

4-Eğitim düzeyi

5-Öğretmenlikteki hizmet süresi

6-Mevcut müdürle çalışma süresi gibi demografik bilgileri ortaya çıkarmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.3.2. Öğrenen Liderlik Ölçeği

Karadaş ve Konan (2021) tarafından geliştirilen Öğrenen Liderlik Ölçeği alan yazına kazandırılmıştır. Öğrenen liderlik ölçeği dört boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Boyutlar; Vizyonerlik, takım ruhu, destekleyicilik ve hâkimiyet’ tir. Öğrenen liderlik ölçeğinde ölçeğinde, likert tipi derecelendirme ölçeklerinden olan 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri “(1) Hiçbir Zaman”, “(2) Nadiren”, “(3) Bazen”, “(4) Çoğunlukla”, “(5) Her Zaman” şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca, kullanılan ölçme aracının güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde Cronbach’s Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma için de Cronbach’s Alpha değerlerine bakılmış ve elde edilen Cronbach’s Alpha değeri .98 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Örgütsel Çekicilik Ölçeği

Akman (2017) tarafından geliştirilen örgütsel çekicilik ölçeği, öğretmenlerin okullarını ne düzeyde çekici bulduklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş onbir maddeden oluşan tek boyutlu bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin, derecelendirme aralığı; 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle katılıyorum olmak üzere beşli Likert türünde hazırlanmıştır. Akman ölçek geliştirme sürecinde Cronbach’s Alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma için de Cronbach’s Alpha değerlerine bakılmış ve elde edilen Cronbach’s Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır.

2.3.4. Verilerin Toplanması

İlk etapta ölçeklerin (Ek-4 ve Ek-5) kullanım izinleri alındı. Daha sonra Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan gerekli etik izin (Ek-6) alındıktan sonra Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden MEB’e bağlı kamu kurumlarında araştırma ölçeklerini uygulamak için izin (Ek-7) dilekçesi verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan ve yasal prosedürler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından okullara gidilerek okul yöneticilerine gerekli izinler gösterilmiş, okulların uygun oldukları saatlerde ölçme araçlarının yer aldığı formlar araştırmaya katılma konusunda gönüllü olduğunu belirten öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca okul ziyaretleri sırasında müsait olmayan ama formu doldurmak isteyen öğretmenler için okul yönetimi

ve öğretmenlere elektronik formun ilgili linki paylaşılmıştır. Araştırma süreci boyunca bu iki yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır.

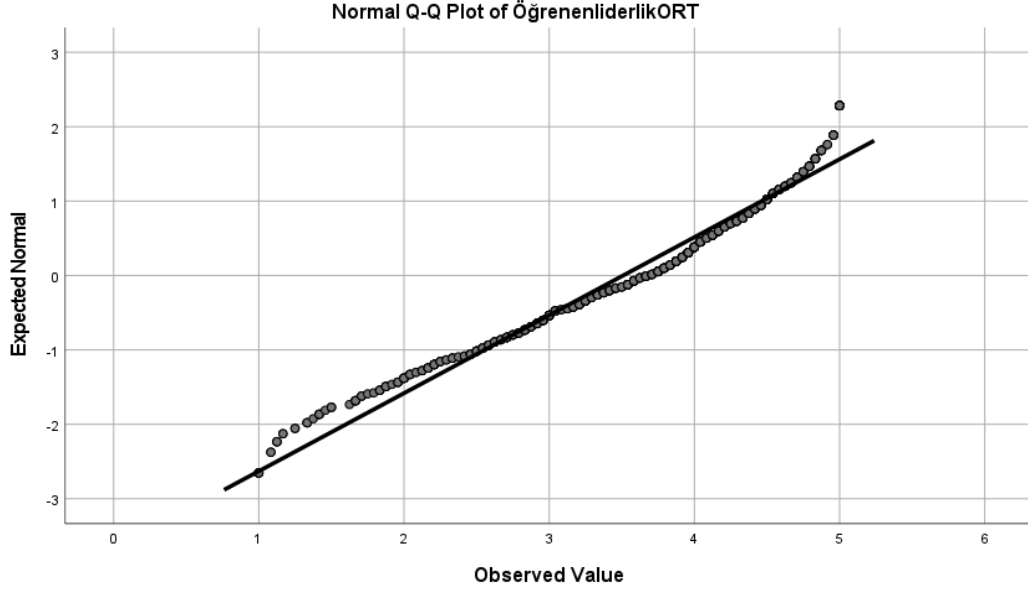
2.3.5. Verilerin Analizi

Çalışma bağlamında veriler elde edildikten sonra araştırmacı tarafından eksik ve hatalı doldurulan formlar elenerek verilerin bilgisayar ortamına girilmesi sağlanmıştır. Verilerin bilgisayar ortamına girilmesi ve grafiklerin çizilmesinde Windows için Microsoft Excel, Verilerin analizinde IBM SPSS 27 paket programı kullanılmıştır SPSS analiz programı aracılığıyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmaya yönelik olarak hem elden hem de elektronik ortamda toplanan veriler, analiz öncesinde paket programa aktarılmıştır.

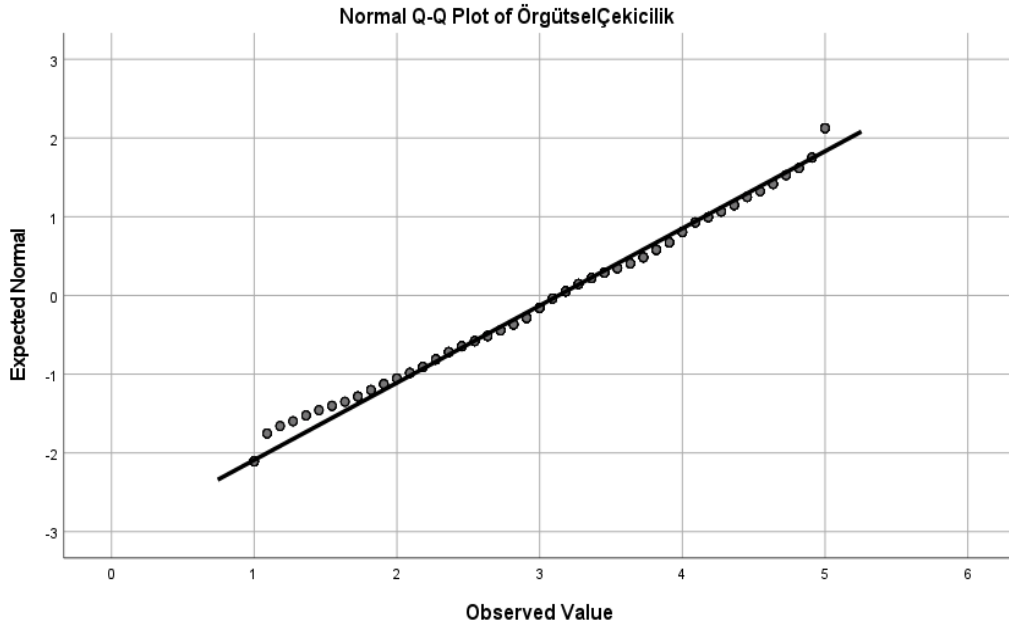
Veri analizinin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilen bir diğer önemli işlem, normal dağılım üzerindeki olumsuz etkileri minimize etmek için uç (outlier) verilerin tespit edilmesi ve bu verilerin analiz dışı bırakılmasıdır (Özdemir, 2018). Bu süreçte, normal dağılımdan sapma gösteren en yüksek ve en düşük değerler belirlenmiş ve bu uç veriler veri setinden ayıklanmıştır. Sonuç olarak, söz konusu uç veriler, kontrol maddesi ihlali, ölçek geneline verilen tek seçenek işaretli formlar nedeniyle dikkate alınmayan 271 katılımcıya ait veriler analizden çıkarılarak, geri kalan 625 katılımcıdan elde edilen verilerle çalışmaya devam edilmiştir.

Ardından araştırmanın önemli bir aşaması olan normallik testlerine geçilmiştir. İstatistiksel analizlerin geçerliliği için belirli varsayımların sağlanması gerekmekte olup, verilerin normal dağılım göstermesi bu varsayımlardan en önemlisidir. Birçok istatistiksel test, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bağlı olarak doğru sonuçlar verebilir; bu nedenle, analiz öncesinde verilerin normalliği mutlaka sınanmalıdır (Büyüköztürk, 2012; Can, 2017). Literatürde, verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için kullanılan çeşitli normallik testleri bulunmaktadır. Bu testler arasında Q-Q plot grafikleri (Can, 2017; McKillup, 2012), aritmetik ortalama, tepe değer, ortanca, çarpıklık ve basıklık katsayıları (Kirk, 2008; Can, 2017), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk uygunluk testleri (Can, 2017) yer almaktadır. Bununla birlikte, verilerin normal dağılımını tespit etmek için birden fazla tekniğin bir arada kullanılması ve sonuçların bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi, daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayan doğru bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Çokluk vd., 2018). Bu çerçevede, araştırmada daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amacıyla, normallik analizlerinde

birden fazla yöntem bir arada uygulanmıştır. İlk olarak, Q-Q plot grafiği kullanılarak verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Aşağıda Şekil 2.1’de öğretmen öğrenen liderlik ölçeğine ait Q-Q plot grafiği ve Şekil 2.2’de örgütsel çekicilik ölçeğine ait Q-Q plot grafiği verilmiştir.



Şekil 2.1. Öğrenen Liderlik Ölçeği Normal Dağılıma Dair Q-Q Plot Grafiği



Şekil 2.2. Örgütsel Çekicilik Ölçeği Normal Dağılıma Dair Q-Q Plot Grafiği

Şekil 2.1. ve Şekil 2.2. incelendiğinde, verilerin genel olarak 45 derece açıyla çizilen doğrunun etrafında toplandığı gözlemlenmektedir. Bu durum, verilerin normal dağılım gösterdiği yönünde bir gösterge sunmaktadır. Normallik tespitinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan Q-Q plot grafiğinde, normal dağılımdan söz edebilmek için, gözlemlenen değerlerin, 45 derecelik açıyla çizilen referans doğrusunun üzerinde ya da yakın çevresinde yer alması gerekmektedir (Öztuna vd., 2006; Can, 2017). Verilerin normallliğini belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer ve standart sapma analizlerinin sonuçları, verilerin dağılımı hakkında daha ayrıntılı bilgi sağlayarak normallik testlerinin doğruluğunu desteklemektedir.

Yapılan analizler sonucunda, aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin hem öğrenen liderlik ölçeğinde hem de örgütsel çekicilik ölçeğinde birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. İstatistiksel araştırmalarda, normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığını değerlendirirken arzulanan bir durum, bu üç ölçütün (aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değer) birbirine yakın olmasıdır. Bu değerlerin birbirine yakın olması, dağılımın simetrik ve normal dağılıma uygun olduğu yönünde bir gösterge sunar. Bu bağlamda, söz konusu değerlerin birbirine yakınlığı, verilerin normal dağılım sergilediğini ve dolayısıyla dağılımın normallliği hakkında olumlu bir kanaat oluşturulabileceğini göstermektedir (Can, 2017). Bu bağlamda veriler incelendiğinde normallüğün ikinci bir yöntemle de teyit edildiği görülmektedir. Araştırma verilerinin analizinde grupların normal dağılıp dağılmadığını görmek için yapılan testlerin yanında bir de çarpıklık ve basıklık analizi sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 2.2’te “Öğrenen Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Çekicilik Ölçeği” çarpıklık-basıklık analiz değerleri sunulmuştur.

Tablo 2.2. Öğrenen Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Çekicilik Ölçeği Çarpıklık-Basıklık Analiz Değerleri

Ölçek/ Boyut	N	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Vizyonerlik	625	-.777	98	.048	195
Destekleyicilik	625	-.399	98	-.617	195
Takım Ruhu	625	-.555	98	-.517	195
Hakimiyet	625	-.495	98	-.486	195
ÖL	625	-.554	98	-.365	195
Ölçek Geneli					
ÖÇ	625	-.181	98	-.592	195
Ölçek Geneli					

Tablo 2.2’te sunulan verilere göre, öğrenen liderlik ölçeği ile örgütsel çekicilik ölçeği toplamaları ve her iki ölçeğin alt boyutlarından elde edilen istatistiksel sonuçlar,

normallik dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğrenen liderlik ölçeği ve örgütsel çekicilik ölçeği ile bunların alt boyutlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin, +1.5 ile -1.5 arasındaki bir aralıkta yer aldığı ve bu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösteren önemli bir bulgudur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bununla birlikte, literatürde +2 ile -2 arasındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin de normal dağılım olarak kabul edilebileceği belirtilmektedir (Gravetter ve Wallnau, 2014; Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Normallik testlerinde kullanılan bir diğer yöntem, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatasına bölünerek elde edilen oranların +1.96 ile -1.96 arasında olmasıdır; bu durumda dağılım normal kabul edilmektedir (Can, 2017). Bu kapsamda, kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık analiz sonuçları da normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Grafiksel ve betimsel analizlerin bulguları, literatürde referans alınan normallik kriterleriyle tutarlı olup, bu da verilerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir.

Parametrik testlerin uygulanabilmesi için literatürde belirtilen iki temel şart bulunmaktadır. Bunlar; örneklem grubunun yeterince büyük olması (Ghasemi ve Zahediasl, 2012) ve verilerin normal dağılım göstermesi (Büyüköztürk, 2012) olarak sıralanabilir. Bu çalışmada, her iki şartın da sağlandığı gözlemlenmiştir. Örneklem grubunun büyüklüğü ve verilerin normal dağılım sergilemesi, parametrik testlerin uygulanabilmesi için gerekli koşulları oluşturduğundan, analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

Araştırma sürecinde veri analizine geçilmeden önce, kullanılacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesi önemli bir aşamadır. Bu aşama, araştırma bulgularının doğru ve geçerli bir şekilde analiz edilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmada kullanılacak istatistiksel yöntemlerin seçimi, yalnızca verilerin doğasına değil, aynı zamanda araştırmanın amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bu doğrultuda, araştırma hedeflerine uygun olarak, elde edilen verilerin en uygun şekilde analiz edilebilmesi için gerekli istatistiksel yöntemler titizlikle seçilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz sürecinde kullanılmasına karar verilen istatistiki teknikler Tablo 2.3'tedir.

Tablo 2.3. Araştırma Amaçları Bağlamında Veri Analizinde Kullanılan Yöntemler

Araştırmanın Alt Amaçları Bağlamında Cevabı Aranacak Sorular	Kullanılan Analiz Yöntemleri
1- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları hangi düzeydedir?	Tanımlayıcı istatistik hesaplamaları
2- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları; cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık sergilemekte midir?	Bağımsız gruplar t-testi Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Scheffe Testi
3- Öğretmen ve müdür yardımcılarının örgütsel çekiciliğe ilişkin algıları hangi düzeydedir?	Tanımlayıcı istatistik hesaplamaları
4- Öğretmen ve müdür yardımcılarının örgütsel çekiciliğe ilişkin algıları; cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi bağlamında anlamlı bir farklılık sergilemekte midir?	Bağımsız gruplar t-testi Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Testi Scheffe Testi
5- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile örgütsel çekiciliğe ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasındaki ilişki nasıldır?	Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı
6- Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları, örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?	Basit doğrusal regresyon analizi Çoklu doğrusal regresyon analizi

Tablo 2.3'te sunulan verilere göre, toplanan verilerin analizinde amaca uygun çeşitli istatistiksel testlerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin algı düzeylerinin yorumlanmasında, formlardaki maddeler, alt boyutlar ve ölçeğin genelinde, tanımlayıcı istatistiksel teknikler kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. Bu yaklaşım, verilerin genel yapısını anlamak ve öğretmenlerin algı düzeylerine ilişkin detaylı bir yorum sağlamak amacıyla tercih edilmiştir.

Okul müdürlerinin öğrenen liderliklerine ilişkin algıları ile okulların örgütsel çekiciliklerine ilişkin algı ortalamaları arasında anlamlı ilişki bulunulup bulunmadığını kontrol etmek için de pearson momentler korelasyon katsayı verileri +1 ile -1 aralığında

bir değer alır. Korelasyon katsayı değerinin 0 bulunması, incelenen veriler arasında ilişkinin olmadığını, katsayı değerinin +1 bulunması incelenen veriler arasında mükemmel pozitif bir ilişkinin varlığına ve katsayı değerinin -1 olması ise incelenen veriler arasında mükemmel negatif bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Baykul ve Güzeller, 2016; Büyüköztürk, 2012). Bunun yanında korelasyon katsayı değerlerinin 0,70-1,00 aralığında bulunması “yüksek” seviyede, 0,30 ile 0,70 aralığında bulunması “orta” seviyede, 0,00-0,30 aralığında bulunması da “düşük” seviyede bir ilişkinin varlığına işarettir. Ancak burada örneklem büyüklüğü çok önemlidir. Değişkenler arasında hesaplanıp elde edilen bir korelasyon katsayısı değerinin sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığına dair yapılacak analiz sonucunda, elde edilen değerler çok düşük çıkmasına rağmen anlamlı olabilir veya yüksek düzeyde elde edilen bir değer katsayısı anlamlılık göstermeyebilir. Bahsi geçen durum büyük oranda verilerin toplandığı örneklem sayısı ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2012). Korelasyon testinden sonra öğretmen ve müdür yardımcılarının okul müdürlerindeki öğrenen liderlik algıları, okulun örgütsel çekicilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına bakılırken regresyon analizinden faydalanılmıştır. Burada ÖLÖ ve ÖÇÖ baz alınarak basit doğrusal regresyon analizi yapılmış daha sonra alt boyutlar da işe koşularak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Can, 2017).

Araştırmalarda elde edilen verilerin yorumlanması da önemli bir konudur. Mevcut araştırmada toplanan verilerin yorumlanması için ulusal ve uluslararası literatürde kabul görmüş teknikler tercih edilmiştir. Bu bağlamda Tablo 2.4’de beşli likert tekniği ile hazırlanmış öğrenen liderlik ölçeğinin ve örgütsel çekicilik ölçeğinin yorumlama sürecinde dikkate alınan puan aralıkları yer almaktadır. Puan aralıkları belirlenirken [(ölçekteki maddelerin alabileceği en yüksek puan–ölçekteki maddelerin alabileceği en düşük puan) /likert sayısı] formülden faydalanılmıştır (Tekin, 2019). Ölçme araçları kullanılarak toplanan veriler yorumlanırken, aşağıda Tablo 2.4’deki ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 2.4. Öğrenen Liderlik ile Örgütsel Çekicilik Ölçeği Puan Aralıkları Değerleri

Puan Aralıkları	Likert Basamağı	Yorum
1.00 – 1.79	Hiçbir Zaman/Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Düşük
1.80 – 2.59	Nadiren/Katılmıyorum	Düşük
2.60 – 3.39	Bazen/Kısmen Katılıyorum	Orta
3.40 – 4.19	Çoğunlukla/Katılıyorum	Yüksek
4.20 – 5.00	Her Zaman/Kesinlikle Katılıyorum	Çok Yüksek
[(5-1)/5]= 0,80		

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevabı aranan sorulara dair verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

3.1. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Analiz Değerleri

Katılımcıların öğrenen liderlik ve öğrenen liderliğin alt boyutlarına dair algılarının ortalama ve standart sapma verileri Tablo 3.1'dedir.

Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Ölçek/ Boyut	Madde İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Vizyonerlik	1-Yaşantımızda oluşabilecek bir durumun, meslek hayatımızı etkileyebileceğinin farkındadır.	3.62	1.09	Katılıyorum
	2-Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmede denetim görevini etkili biçimde yapar.	3.57	1.08	Katılıyorum
	3-Öğretmenleri tümüyle bir ailenin üyeleri olarak görür.	3.57	1.17	Katılıyorum
	4-Okulun kaynaklarını kullanmada özenli davranır.	3.93	1.10	Katılıyorum
	5-Okulun vizyonuna uygun davranır.	3.79	1.11	Katılıyorum
	6-Okuldaki her çalışanın okul amacını gerçekleştirmede önemli olduğunu vurgular.	3.80	1.11	Katılıyorum
	7-Okulumuzun ve eğitim ortamımızın geleceği ile ilgili konularda görüşümüzü önemser.	3.63	1.16	Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	3.70	.95	Katılıyorum
Destekleyicilik	8-Seminer, konferans, tiyatro gibi etkinliklere katılımı özendirir.	3.45	1.21	Katılıyorum
	9-Öğretmenlerin lisansüstü eğitim çabalarını destekler.	3.43	1.24	Katılıyorum
	10-Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı teşvik eder.	3.49	1.18	Katılıyorum
	11-Okulumuzda akademik olarak gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirir.	3.06	1.30	Kararsızım
	12-Öğretmenlerimiz ile belli aralıklarla sosyal etkinlik yapar.	3.13	1.23	Kararsızım
	13-Öğretmenlerimizin özel zamanlarında (düğün, cenaze vb) kendilerine eşlik eder.	3.76	1.15	Katılıyorum

	Boyut Ortalaması	3.38	1.01	Kararsızım
	14-Eleştiriye açıktır.	3.33	1.20	Kararsızım
	15-Hatalarını kabul eder.	3.31	1.17	Kararsızım
	16-Kendisine yönelik eleştiri dikkate alır.	3.36	1.19	Kararsızım
	17-Ben yerine, biz vurgusu yapar.	3.58	1.19	Katılıyorum
	18-Sorunlara yerinde çözümler bulma konusunda öğretmenlere rehberlik eder.	3.55	1.19	Katılıyorum
	19-Bireysel başarıdan çok, takım başarısının önemini vurgular.	3.62	1.17	Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	3.45	1.09	Katılıyorum
	20-Eğitim yönetiminin teorik alanında yetkindir.	3.59	1.15	Katılıyorum
	21-Eğitim yönetiminin uygulama alanında yetkindir.	3.56	1.16	Katılıyorum
	22-Kendisini sürekli geliştirmeye gayret eder.	3.54	1.19	Katılıyorum
	23-Okulumuzda kendini en çok geliştiren kişidir.	3.08	1.20	Kararsızım
	24-Alanıyla ilgili gelişmeleri takip eder.	3.46	1.16	Katılıyorum
	Boyut Ortalaması	3.44	1.07	Katılıyorum
Ölçeğin Genel Ortalaması		3.50	.95	Katılıyorum

Tablo 3.1 incelendiğinde, katılımcıların ÖLÖ' nin genelinde ortalamalarının ($\bar{X}=3.50$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların algı düzeyleri en fazla vizyonerlik ($\bar{X}=3.70$) alt boyutunda, en az ise destekleyicilik ($\bar{X}=3.38$) alt boyutunda tespit edilmiştir.

Katılımcıların, öğrenen liderlik vizyonerlik alt boyutu ile ilgili en fazla “Okulun kaynaklarını kullanmada özenli davranır” ($\bar{X}=3.93$) maddesine “katılıyorum” düzeyinde, en az “Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmede denetim görevini etkili biçimde yapar” ($\bar{X}=3.57$) ve “Öğretmenleri tümüyle bir ailenin üyeleri olarak görür” ($\bar{X}=3.57$) maddelerine “katılıyorum” düzeyinde ve bahsi geçen alt boyutun geneline ilişkin de ($\bar{X}=3.70$), “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların, öğrenen liderlik destekleyicilik alt boyutu ile ilgili en fazla “Öğretmenlerimizin özel zamanlarında (düğün, cenaze vb) kendilerine eşlik eder” maddesine ($\bar{X}=3.76$) “katılıyorum” düzeyinde, en az “Okulumuzda akademik olarak gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirir” maddesine ($\bar{X}=3.06$) “kararsızım” düzeyinde ve bahsi geçen alt boyutta da ($\bar{X}=3.38$) “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların, öğrenen liderlik takım ruhu alt boyutu ile ilgili en fazla “Bireysel başarıdan çok, takım başarısının önemini vurgular” maddesine ($\bar{X}=3.62$) “katılıyorum” düzeyinde, en az “Hatalarını kabul eder” maddesine ($\bar{X}=3.31$) “kararsızım” düzeyinde ve bahsi geçen alt boyutta da ($\bar{X}=3.45$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Katılımcıların, öğrenen liderlik *hakimiyet* alt boyutu ile ilgili en fazla “*Eğitim yönetiminin teorik alanında yetkindir*” maddesine ($\bar{X}=3.59$) “katılıyorum” düzeyinde, en az “*Okulumuzda kendini en çok geliştiren kişidir*” maddesine ($\bar{X}=3.08$) “kararsızım” düzeyinde ve bahsi geçen alt boyutta da ($\bar{X}=3.44$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Tablo 3.1’deki değerler dikkate alındığında öğretmenlerin *vizyonerlik* ve *takım ruhu* alt boyutlarındaki algının *destekleyicilik* ve *hakimiyet* alt boyutlarındaki algıdan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca alt boyutlardaki maddeler incelendiğinde *vizyonerlik*, *takım ruhu* ve *hakimiyet* alt boyut ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde, *destekleyicilik* alt boyut ortalamasının ise “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.2. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Verileri Dair Analiz Değerleri

Katılımcıların örgütsel çekiciliğe dair algılarının ortalama ve standart sapma verileri Tablo 3.2’dedir.

Tablo 3.2. Öğretmen ve Müdür Yardımcılar Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Verileri Dair Analiz Değerleri

Ölçek/ Boyut	Madde İfadeleri	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Örgütsel Çekicilik Ölçeği	1-Şartlar zorlasa da bu okuldan ayrılmayı düşünmüyorum.	3.09	1.30	Kararsızım
	2-Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.	3.37	1.19	Kararsızım
	3-Bu okulda çalışmak beni heyecanlandırıyor.	3.16	1.18	Kararsızım
	4-Bu okulda çalışmak benim saygınlığıma değer katmaktadır.	3.23	1.20	Kararsızım
	5- Çevremdeki çoğu öğretmenin bu okulda çalışmak istediğine inanıyorum.	3.17	1.19	Kararsızım
	6- Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor.	2.86	1.20	Kararsızım
	7- Bu okulda çalışmak gurur vericidir.	3.14	1.21	Kararsızım
	8- Arkadaşlarıma bu okulda çalışmalarını tavsiye ederim.	3.23	1.23	Kararsızım
	9- Bu okul çalışmak için çekici bir yerdir.	3.12	1.20	Kararsızım
	10- Veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bu okul ile ilgili tartışılmaz bir başarı algısı olduğu düşünülmektedir	2.96	1.19	Kararsızım
	11- Bu okulun dikkat çeken bir vizyonu bulunmaktadır.	3.11	1.21	Kararsızım
Ölçeğin Genel Ortalaması		3.13	1.02	Kararsızım

Tablo 3.2 incelendiğinde, katılımcıların ÖÇÖ' nin genelinde ortalamalarının ($\bar{X}=3.13$) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların algı düzeyleri en fazla 2 nolu madde olan “Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.” ($\bar{X}= 3.37$) “kararsızım” düzeyinde, en az ise en az 6 nolu madde “Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor.” ($\bar{X}= 2.86$) “kararsızım” düzeyinde tespit edilmiştir.

3.3. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenler ve müdür yardımcılarının cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdür ile çalışma süresi gibi değişkenler bağlamında öğrenen liderliğe ilişkin algıları incelenmiştir. Ayrıca katılımcı algılarının ilgili değişkenler bağlamında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ele alınmış ve ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

3.3.1. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik algılarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine dair t-testi değerleri Tablo 3.3'tedir.

Tablo 3.3. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair t-Testi Analiz Verileri

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	p*
Öğrenen Liderlik	Vizyonerlik	Kadın	309	3.72	.95	623	.401	,689
		Erkek	316	3.68	.97			
	Destekleyicilik	Kadın	309	3.43	1.02	623	1.04	,297
		Erkek	316	3.34	1.00			
	Takım Ruhu	Kadın	309	3.42	1.11	623	-.957	,339
		Erkek	316	3.50	1.07			
	Hakimiyet	Kadın	309	3.46	1.09	623	.288	,773
		Erkek	316	3.43	1.04			
	Ölçek Geneli	Kadın	309	3.52	.97	623	.189	,850
		Erkek	316	3.50	.93			
Örgütsel Çekicilik	Ölçek Geneli	Kadın	309	3.14	1.05	623	.218	.828
		Erkek	316	3.12	.99			

$p>.05$

Tablo 3.3 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcıların ÖLÖ algılarının hem kadın katılımcılarda ($\bar{X}$ = 3.52) hem erkek katılımcılarda ($\bar{X}$ = 3.50) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrenen liderliğin alt boyutlarında ise; *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.72; $\bar{X}$ = 3.68) “katılıyorum” düzeyinde, *destekleyicilik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.43; $\bar{X}$ = 3.34) “katılıyorum” düzeyinde, *takım ruhu* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.42; $\bar{X}$ = 3.50) “katılıyorum” düzeyinde ve *hakimiyet* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.46; $\bar{X}$ = 3.43) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Cinsiyet bağlamında katılımcı öğretmenlerin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında ÖLÖ *vizyonerlik* [$t_{(623)} = .401$; $p > .05$], *destekleyicilik* [$t_{(623)} = 1.04$; $p > .05$], *takım ruhu* [$t_{(623)} = -.957$; $p > .05$] ve *hakimiyet* [$t_{(623)} = .288$; $p > .05$] alt boyutlarında ve öğrenen liderlik ölçek geneli toplamında [$t_{(623)} = .189$; $p > .05$] cinsiyete göre katılımcı algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 3.3’e göre cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcıların örgütsel çekicilik düzeylerine ilişkin grupların aritmetik ortalamalarına göre kadınların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.14); erkeklerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$ = 3.12) değerleriyle “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi analiz bulgularına göre katılımcıların örgütsel çekicilik düzeyleri arasında [$t_{(623)} = 218$; $p > .05$] değerleriyle katılımcı algılarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

3.3.2. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Unvanları Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik algılarının görev unvanı değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılık sergileyip sergilemediğine dair t-testi değerleri Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Unvanı Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algılarının t-Testi Analiz Verileri

Ölçek	Boyut	Görev Unvanı	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	p
Öğrenen Liderlik	Vizyonerlik	Öğretmen	555	3.69	.96	623	-.689	.491
		Müdür Yardımcısı	70	3.77	.97			
	Destekleyicilik	Öğretmen	555	3.37	1.01	623	-1.10	.273
		Müdür Yardımcısı	70	3.51	1.06			
	Takım Ruhu	Öğretmen	555	3.42	1.09	623	-2.28	.023*
		Müdür Yardımcısı	70	3.73	1.05			
	Hakimiyet	Öğretmen	555	3.43	1.08	623	-1.24	.214
		Müdür Yardımcısı	70	3.60	1.01			

Örgütsel Çekicilik	Ölçek Genel	Öğretmen	555	3.49	.95	623	-1.44	.151
		Müdür Yardımcısı	70	3.66	.96			
	Ölçek Genel	Öğretmen	555	3.11	1.02	623	-1.37	.172
		Müdür Yardımcısı	70	3.29	1.04			

*: $p < .05$

Tablo 3.4 incelendiğinde, görev unvanı değişkeni bağlamında katılımcıların ÖLÖ algılarının öğretmenlerde ($\bar{X}$ = 3.49) “katılıyorum” düzeyinde, müdür yardımcılarında ($\bar{X}$ = 3.66) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. ÖLÖ ölçeği alt boyutlarında ise; *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.69; $\bar{X}$ = 3.77) “katılıyorum” düzeyinde, *destekleyicilik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.37; $\bar{X}$ = 3.51) “kararsızım” ve “katılıyorum” düzeyinde, *takım ruhu* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.42; $\bar{X}$ = 3.73) “katılıyorum” düzeyinde ve *hakimiyet* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.43; $\bar{X}$ = 3.60) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Görev unvanına göre katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında ÖLÖ’ nin *takım ruhu* alt boyutunda [$t_{(623)} = -2.28$; $p < .05$] anlamlı bir fark gözlenmiştir. Tablodaki bilgilerden hareketle; müdür yardımcılarının ÖLÖ’ ne ilişkin algıları öğretmenlerin algılarından *takım ruhu* ($\bar{X}$ = 3.42; $\bar{X}$ = 3.73) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, *vizyonerlik* [$t_{(623)} = -.689$; $p > .05$], *destekleyicilik* [$t_{(623)} = -1.10$; $p > .05$], *hakimiyet* [$t_{(623)} = -1.24$; $p > .05$] alt boyutlarında ve öğrenen liderlik ölçek geneli toplamında [$t_{(623)} = -1.44$; $p > .05$], görev unvanına göre katılımcıların algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bahsi geçen *destekleyicilik* ve *hakimiyet* alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık saptanmamış olsa da müdür yardımcılarının algı puanlarının öğretmenlerin algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4 incelendiğinde, görev unvanı değişkeni bağlamında katılımcıların örgütsel çekicilik algılarının öğretmenlerde ($\bar{X}$ = 3.11) “kararsızım” düzeyinde, müdür yardımcılarında ($\bar{X}$ = 3.29) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Görev unvanına göre katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında ÖÇÖ genelinde görev unvanı değişkeni bağlamında katılımcıların algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

3.3.3. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Yaptığı Öğretim Kademesi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik algılarının görev yaptığı öğretim kademesi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediklerine dair tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmış ve yapılan analiz neticesinde ulaşılan değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Görev Yaptığı Öğretim Kademesi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Görev Yeri	N	$\bar{X}$	Ss	Ko	F	P	Fark
Öğrenen Liderlik	Okul Öncesi	73	3.57	.87	3.104			
	İlkokul	106	3.90	.97	.911			
	Ortaokul	140	3.80	.91		3.408	.017*	2>1
	Lise	306	3.61	.98				
	Toplam	625	3.70	.96				
	Okul Öncesi	73	3.34	.91	1.484			
	İlkokul	106	3.57	1.04	1.032			
	Ortaokul	140	3.38	1.05		1.438	.203	
	Lise	306	3.33	1.01				
	Toplam	625	3.38	1.01				
	Okul Öncesi	73	3.28	.96	3.948			
	İlkokul	106	3.67	1.13	1.178			
	Ortaokul	140	3.59	1.04		3.351	.019*	2>1
	Lise	306	3.37	1.11				
	Toplam	625	3.46	1.09				
	Okul Öncesi	73	3.24	.90	3.884			
	İlkokul	106	3.69	1.06	1.136			
	Ortaokul	140	3.51	1.06		3.420	.017*	2>1
	Lise	306	3.38	1.11				
	Toplam	625	3.45	1.07				
	Okul Öncesi	73	3.37	.85	2.826			
	İlkokul	106	3.72	.99	.901			
	Ortaokul	140	3.58	.94		3.135	.025*	2>1
	Lise	306	3.43	.96				
	Toplam	625	3.51	.95				
Örgütsel Çekicilik	Okul Öncesi	73	3.35	.89	1.796			
	İlkokul	106	3.11	.96	1.037			
	Ortaokul	140	3.18	.99		1.732	.159	
	Lise	306	3.06	1.07				
	Toplam	625	3.13	1.02				

*: $p < .05$

Tablo 3.5 incelendiğinde ÖLÖ' nin görev yaptığı öğretim kademesine göre katılımcıların algıları ortalamasının okul öncesinde ($\bar{X}$ = 3.37) “kararsızım” düzeyinde fakat ilkokulda ($\bar{X}$ = 3.72), ortaokulda ($\bar{X}$ = 3.58), lisede ($\bar{X}$ = 3.43) ve ÖLÖ ölçek genelinde ($\bar{X}$ = 3.51) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların, ÖLÖ algı ortalamaları *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.57-3.90) puan aralığında, *destekleyicilik* alt boyutunda ($\bar{X}$ = 3.33-3.57) puan aralığında, *takım ruhu* alt boyutunda ($\bar{X}$ = 3.28-3.67) puan aralığında, *hakimiyet* alt boyutunda ($\bar{X}$ = 3.24-3.69) puan aralığında, ÖLÖ' nin toplam ortalamasının da ($\bar{X}$ = 3.37-3.72) puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.5 incelendiğinde ÖÇÖ' nin görev yaptığı öğretim kademesine göre katılımcıların algıları ortalamasının okul öncesinde ($\bar{X}= 3.35$), ilkokulda ($\bar{X}= 3.11$), ortaokulda ($\bar{X}= 3.18$), lisede ($\bar{X}= 3.06$) ve ÖÇÖ ölçek genelinde ($\bar{X}= 3.13$) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5'teki verilerden de anlaşılabacağı üzere, katılımcıların ÖLÖ algılarına dair ortalamaların, öğretim kademesi değişkeni bağlamında, ÖLÖ' nin *vizyonerlik* [$F_{(3-621)} = 3.408; p < .05$] alt boyutunda, *takım ruhu* [$F_{(3-621)} = 3.351; p < .05$] alt boyutunda, *hakimiyet* [$F_{(3-621)} = 3.420; p < .05$] alt boyutunda ve ÖLÖ' nin ölçek genelinde [$F_{(3-621)} = 3.135; p < .05$] anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ÖLÖ' nin *vizyonerlik* alt boyutunda ilkokulda çalışan katılımcılar ile okul öncesinde çalışan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; ilkokulda çalışan katılımcıların, ÖLÖ' nin *vizyonerlik* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}= 3.90$) ile okul öncesinde çalışan ($\bar{X}= 3.57$) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖLÖ' nin *takım ruhu* alt boyutunda ilkokulda çalışan katılımcılar ile okul öncesinde çalışan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; ilkokulda çalışan katılımcıların, ÖLÖ' nin *takım ruhu* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}= 3.67$) ile okul öncesinde çalışan ($\bar{X}= 3.28$) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖLÖ' nin *hakimiyet* alt boyutunda ilkokulda çalışan katılımcılar ile okul öncesinde çalışan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; ilkokulda çalışan katılımcıların, ÖLÖ' nin *hakimiyet* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}= 3.69$) ile okul öncesinde çalışan ($\bar{X}= 3.24$) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine ÖLÖ' nin ölçek genelinde ilkokulda çalışan katılımcılar ile okul öncesinde çalışan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; ilkokulda çalışan katılımcıların, ÖLÖ' nin ölçek geneline ilişkin algıları ($\bar{X}= 3.72$), okul öncesinde çalışan ($\bar{X}= 3.37$) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların ÖLÖ algılarının; *destekleyicilik* [$F_{(3-621)} = 1.438; p > .05$] boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bahsi geçen alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanmamış olsa da lisede görev yapan katılımcıların algısı en düşük çıkan grup olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5'teki verilerden de anlaşılabacağı üzere, katılımcıların ÖÇÖ algılarına dair ortalamaların, öğretim kademesi değişkeni bağlamında, ÖÇÖ genelinde [$F_{(3-621)} = 1.732; p > .05$] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anlamlı bir fark saptanmamış olsa da lisede görev yapan katılımcıların algısı en düşük çıkan grup olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekicilik algılarının eğitim düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılık sergileyip sergilemediğine dair t-testi değerleri Tablo 3.6’dadır.

Tablo 3.6. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair t-Testi Analiz Verileri

Ölçek	Boyut	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Df	t	P*
Öğrenen Liderlik	Vizyonerlik	Lisans	445	3.74	.95	623	1.808	.071
		Lisansüstü	180	3.59	.97			
	Destekleyicilik	Lisans	445	3.40	1.02	623	.714	.476
		Lisansüstü	180	3.34	1.02			
	Takım Ruhu	Lisans	445	3.48	1.11	623	.625	.532
		Lisansüstü	180	3.41	1.05			
	Hakimiyet	Lisans	445	3.47	1.08	623	.698	.486
		Lisansüstü	180	3.40	1.06			
	Ölçek Geneli	Lisans	445	3.53	.95	623	1.062	.289
		Lisansüstü	180	3.44	.95			
Örgütsel Çekicilik	Ölçek Geneli	Lisans	445	3.08	1.03	623	-1.853	.064
		Lisansüstü	180	3.25	.99			

*: $p > .05$

Tablo 3.6’daki veriler incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkeni bağlamında katılımcıların ÖLÖ algılarının hem lisans mezunu olan ($\bar{X} = 3.53$) hem lisansüstü mezunu olan katılımcılarda ($\bar{X} = 3.44$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. ÖLÖ’ nin alt boyutlarında ise; *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X} = 3.74$; $\bar{X} = 3.59$) puan aralığında, *destekleyicilik* boyutunda ($\bar{X} = 3.40$; $\bar{X} = 3.34$) puan aralığında, *takım ruhu* boyutunda ($\bar{X} = 3.48$; $\bar{X} = 3.41$) puan aralığında ve *hakimiyet* boyutunda ($\bar{X} = 3.47$; $\bar{X} = 3.40$) puan aralığında olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında ÖLÖ’ nin *vizyonerlik* [$t_{(623)} = 1.808$; $p > .05$], *destekleyicilik* [$t_{(623)} = .714$; $p > .05$], *takım ruhu* [$t_{(623)} = .625$; $p > .05$], *hakimiyet* [$t_{(623)} = .698$; $p > .05$] alt boyutlarında ve ölçek geneli toplamında [$t_{(623)} = 1.062$; $p > .05$] eğitim düzeyi bağlamında katılımcı algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bahsi geçen eğitim düzeyi değişkeni kapsamında anlamlı bir fark saptanmamış olsa da lisans mezunu öğretmenlerin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerin algılarından az da olsa daha olumlu olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyine göre katılımcıların ÖÇÖ algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakıldığında örgütsel çekicilik ölçeği geneli toplamında [$t_{(623)} = -1.853$; $p > .05$] eğitim düzeyi bağlamında katılımcı algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bahsi geçen eğitim düzeyi değişkeni kapsamında anlamlı bir fark saptanmamış olsa da lisans üstü mezunu öğretmenlerin algılarının lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

3.3.5. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekiciliğe dair algılarının öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğine dair tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmış ve yapılan analiz neticesinde ulaşılan değerler aşağıda tablo 3.7 de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Ko	F	P	Fark
Öğrenen Liderlik	0-5 Yıl	130	3.85	.90	1.848	2.016	.111	
	6-10 Yıl	160	3.73	.87	.917			
	11-15 Yıl	132	3.69	.92				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.59	1.07				
	Toplam	625	3.70	.96				
	0-5 Yıl	130	3.58	1.05	2.360	2.297	.077	
	6-10 Yıl	160	3.39	.97	1.027			
	11-15 Yıl	132	3.32	.91				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.29	1.08				
	Toplam	625	3.39	1.02				
	0-5 Yıl	130	3.68	1.10	2.803	2.368	.070	
	6-10 Yıl	160	3.36	1.04	1.183			
	11-15 Yıl	132	3.45	1.03				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.40	1.16				
	Toplam	625	3.46	1.09				
	0-5 Yıl	130	3.68	1.07	3.050	2.676	.046*	1>4
	6-10 Yıl	160	3.41	1.02	1.140			
	11-15 Yıl	132	3.40	.99				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.36	1.15				
	Toplam	625	3.45	1.07				
	0-5 Yıl	130	3.70	.95	2.233	2.470	.061	
	6-10 Yıl	160	3.48	.88	.904			
	11-15 Yıl	132	3.48	.87				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.42	1.05				
	Toplam	625	3.50	.95				
Örgütsel Çekicilik	0-5 Yıl	130	3.21	1.01	.664	.637	.591	
	6-10 Yıl	160	3.13	1.07	1.042			
	11-15 Yıl	132	3.16	.98				
	16 Yıl ve üzeri	203	3.06	1.01				
	Toplam	625	3.13	1.02				

*: $p < .05$

Tablo 3.7 incelendiğinde ÖLÖ' nin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre katılımcıların algıları ortalamalarının 0-5 yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}=3.70$), 6-10

yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.48), 11-15 yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.48), 16 yıl ve üzeri hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.42) ve ÖLÖ ölçek genelinde ($\bar{X}$ = 3.50) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcı öğretmenlerin, ÖLÖ’ nin öğretmenlikteki hizmet süresine göre katılımcıların algı ortalamaları *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.59-3.85) puan aralığında, *destekleyicilik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.29-3.58) puan aralığında, *takım ruhu* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.36-3.68) puan aralığında, *hakimiyet* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.36-3.68) puan aralığında, ÖLÖ’ nin toplam ortalamasının da ($\bar{X}$ = 3.42-3.70) puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.7’e göre ÖÇÖ’ nin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre katılımcıların algıları ortalamalarının 0-5 yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.21), 6-10 yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.13), 11-15 yıl hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.16), 16 yıl ve üzeri hizmet süresi grubunda ($\bar{X}$ = 3.06) ve ÖLÖ ölçek genelinde ($\bar{X}$ = 3.13) “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki verilerden de anlaşılacağı üzere, katılımcıların ÖLÖ algılarına dair ortalamaların, öğretmenlikte hizmet süresi değişkeni bağlamında, ÖLÖ’ nin *hakimiyet* [$F_{(3-621)} = 2.676; p < .05$] alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ÖLÖ’ nin *hakimiyet* alt boyutunda 0-5 yıl hizmet süresine sahip katılımcılar ile 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; 0-5 yıl hizmet süresine sahip katılımcıların, ÖLÖ’ nin *hakimiyet* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}$ = 3.68) ile 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip ($\bar{X}$ = 3.36) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların ÖLÖ algılarının; *vizyonerlik* [$F_{(3-621)} = 2.016; p > .05$], *destekleyicilik* [$F_{(3-621)} = 2.297; p > .05$], *takım ruhu* [$F_{(3-621)} = 2.368; p > .05$] ve ölçek genelinde [$F_{(3-621)} = 2.470; p > .05$] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bahsi geçen alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı bir fark saptanmamış olsa da 0-5 yıl hizmet süresi grubundaki katılımcıların algıları, 16 yıl ve üzeri hizmet süresi grubundaki katılımcıların algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7’deki verilerden de anlaşılacağı üzere, katılımcıların ÖÇÖ algılarına dair ortalamaların, öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni bağlamında, ÖÇÖ’ nin ölçek genelinde [$F_{(3-621)} = .637; p > .05$] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anlamlı bir fark saptanmamış olsa da 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip katılımcıların algısı en düşük çıkan grup olduğu görülmektedir.

3.3.6. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Algıları

Katılımcıların öğrenen liderlik ve örgütsel çekiciliğe dair algılarının mevcut müdür ile çalışma süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediklerini ortaya koymak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmış ve yapılan analiz neticesinde ulaşılan değerler aşağıda tablo 3.8 de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Mevcut Müdürle Çalışma Süresi Değişkeni Bağlamında Öğrenen Liderlik ve Örgütsel Çekiciliğe Dair Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları

Ölçek/Boyut	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Ko	F	P	Fark
Öğrenen Liderlik	1 Yıldan Az	213	3.87	.89	3.890			
	1-2 Yıl	137	3.70	1.01	.907			1>4
	3-4 Yıl	163	3.56	.95		4.289	.005*	1>3
	5 Yıl ve üzeri	112	3.57	.97				
	Toplam	625	3.70	.95				
	1 Yıldan Az	213	3.44	1.00	1.838			
	1-2 Yıl	137	3.50	1.04	1.030			
	3-4 Yıl	163	3.30	.98		1.785	.149	
	5 Yıl ve üzeri	112	3.26	1.05				
	Toplam	625	3.39	1.02				
	1 Yıldan Az	213	3.61	1.08	4.767			
	1-2 Yıl	137	3.56	1.08	1.174			
	3-4 Yıl	163	3.33	1.02		4.061	.007*	1>4
	5 Yıl ve üzeri	112	3.23	1.17				
	Toplam	625	3.46	1.09				
	1 Yıldan Az	213	3.60	.97	3.969			
	1-2 Yıl	137	3.50	1.12	1.135			
	3-4 Yıl	163	3.36	1.09		3.496	.015*	1>4
	5 Yıl ve üzeri	112	3.22	1.12				
	Toplam	625	3.45	1.07				
	1 Yıldan Az	213	3.64	.91	3.264			
	1-2 Yıl	137	3.57	.99	.899			
	3-4 Yıl	163	3.40	.93		3.631	.013*	1>4
	5 Yıl ve üzeri	112	3.34	.99				
	Toplam	625	3.51	.95				
Örgütsel Çekicilik	1 Yıldan Az	213	3.04	1.04	1.421			
	1-2 Yıl	137	3.27	1.00	1.038			
	3-4 Yıl	163	3.13	.93		1.369	.251	
	5 Yıl ve üzeri	112	3.12	1.12				
	Toplam	625	3.13	1.02				

*: $p < .05$

Tablo 3.8 incelendiğinde ÖLÖ' nin mevcut müdürle çalışma süresi değişkenine göre katılımcı algıları ortalamalarının 1 yıldan az süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.64) “katılıyorum” düzeyinde, 1-2 yıl süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.57) “katılıyorum” düzeyinde, 3-4 yıl süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.40) “katılıyorum” düzeyinde, 5 yıl ve üzeri süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.34) “kararsızım” düzeyinde ve ölçek geneli ($\bar{X}$ = 3.51) “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların, ÖLÖ'

nin algı ortalamaları *vizyonerlik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.57-3.87) puan aralığında, *destekleyicilik* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.26-3.50) puan aralığında, *takım ruhu* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.23-3.61) puan aralığında, *hakimiyet* boyutunda ($\bar{X}$ = 3.22-3.60) puan aralığında, ÖLÖ' nin toplam ortalamasının da ($\bar{X}$ = 3.34-3.64) puan aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8'e göre ÖÇÖ' nin mevcut müdür ile çalışma süresi değişkenine göre katılımcıların algıları ortalamalarının 1 yıldan az süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.04), 1-2 yıl süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.27), 3-4 yıl süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.13), 5 yıl ve üzeri süre çalışanlar grubunda ($\bar{X}$ = 3.12) ve ölçek geneli ($\bar{X}$ = 3.13) "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8'de katılımcıların öğrenen liderlik ölçeği ile ilgili aldıkları puanların mevcut müdürle çalışma süresi değişkeni bağlamında anlamlı bir şekilde farklılık sergileyip sergilemediğine dair yapılan tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) elde edilen sonuçlar verilmiştir. Tablo 3.8'deki verilerden de anlaşılacağı üzere, katılımcıların algılarına dair ortalamaların, mevcut müdürle çalışma süresi değişkeni bağlamında, ÖLÖ' nin *vizyonerlik* [$F_{(3-621)} = 4.289; p < .05$] alt boyutunda, *takım ruhu* [$F_{(3-621)} = 4.061; p < .05$] alt boyutunda, *hakimiyet* [$F_{(3-621)} = 3.496; p < .05$] alt boyutunda ve ÖLÖ' nin ölçek genelinde [$F_{(3-621)} = 3.631; p < .05$] anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. ÖLÖ' nin *vizyonerlik* alt boyutunda mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcılar ile mevcut müdürle çalışma süresi 3-4 yıl olan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların, ÖLÖ' nin *vizyonerlik* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}$ = 3.87) ile mevcut müdürle çalışma süresi 3-4 yıl olan ($\bar{X}$ = 3.56) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖLÖ' nin *takım ruhu* alt boyutunda mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcılar ile mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların, ÖLÖ' nin *takım ruhu* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}$ = 3.61) ile mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan ($\bar{X}$ = 3.23) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. ÖLÖ' nin *hakimiyet* alt boyutunda mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcılar ile mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların, ÖLÖ' nin *hakimiyet* alt boyutuna ilişkin algıları ($\bar{X}$ = 3.60) ile mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan ($\bar{X}$ = 3.22) katılımcıların

algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine ÖLÖ' nin ölçek genelinde mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcılar ile mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Verilere göre; mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların, ÖLÖ' nin ölçek geneline ilişkin algıları ($\bar{X}= 3.64$), mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan ($\bar{X}= 3.34$) katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların ÖLÖ algılarının; *destekleyicilik* [$F_{(3-621)} = 1.785$; $p>.05$] boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bahsi geçen alt boyutta anlamlı bir fark saptanmamış olsa da mevcut müdürle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların algısı en düşük çıkan grup olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8'deki verilerden de anlaşılacağı üzere, katılımcıların ÖÇÖ algılarına dair ortalamaları, mevcut müdürle çalışma süresi değişkeni bağlamında, ÖÇÖ' nin ölçek genelinde [$F_{(3-621)} = 1.369$; $p>.05$] anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Anlamlı bir fark saptanmamış olsa da mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların algısının en düşük çıkan grup olduğu görülmektedir.

3.4. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik Algıları ile Örgütsel Çekicilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Katılımcıların öğrenen liderlik algıları ile örgütsel çekicilik algı puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz ile ilgili bulgular, Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Katılımcıların Öğrenen Liderlik Algıları ile Örgütsel Çekicilik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analiz Verileri

Değişken	Öğrenen Liderlik	Vizyonerlik	Destekleyicilik	Takım ruhu	Hâkimiyet	Örgütsel Çekicilik
Öğrenen Liderlik	1					
Vizyonerlik	,924**	1				
Destekleyicilik	,912**	,796**	1			
Takım ruhu	,941**	,817**	,794**	1		
Hâkimiyet	,926**	,792**	,793**	,870**	1	
Örgütsel Çekicilik	,606**	,529**	,563**	,562**	,599**	1

** $p<0.01$

Tablo 3.9’da yer almakta olan ve $p < 0,01$ düzeyinde anlamlılık içeren analiz sonuçları incelendiğinde:

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, öğrenen liderlik ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0,606^{**}$; $p < 0,01$). Bu bulgu, öğrenen liderlik düzeyinin artmasının örgütsel çekiciliği de artırdığını göstermektedir. Elde edilen korelasyon katsayısı, iki değişken arasında orta düzeyde güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Analizin devamında, öğrenen liderliğin alt boyutları olan *vizyonerlik* ($r = 0,529^{**}$; $p < 0,01$), *destekleyicilik* ($r = 0,563^{**}$; $p < 0,01$), *takım ruhu* ($r = 0,562^{**}$; $p < 0,01$) ve *hâkimiyet* ($r = 0,599^{**}$; $p < 0,01$) ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak orta düzeyde güçlü ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm alt boyutların örgütsel çekicilik ile orta düzeyde güçlü ilişkiler sergilediği görülmektedir.

Bu bulgular, öğrenen liderlik kapsamında değerlendirilen bu dört liderlik davranışının, çalışanların örgütü çekici bulmalarını anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Özellikle *hâkimiyet* ($r = 0,599^{**}$) ve *destekleyicilik* ($r = 0,563^{**}$) boyutlarının diğer alt boyutlara kıyasla örgütsel çekicilik ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, liderin yön gösterici, karar alıcı ve aynı zamanda çalışanları destekleyici rollerinin, örgütün algılanan çekiciliğini artırmada önemli birer faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrenen liderliğin tüm alt boyutları örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı etkiler yaratmakta; bu da liderlik yaklaşımının sadece bireysel gelişime değil, aynı zamanda örgütün çekiciliğine etki ettiğini göstermektedir.

3.5. Öğretmen ve Müdür Yardımcılarının Öğrenen Liderlik Algılarının Okullarının Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücü

Katılımcıların öğrenen liderlik algı düzeyinin okulların örgütsel çekicilik algı düzeyini yordama gücünü belirlemek için, basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce, gerekli koşulların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmış ve basıklık ile çarpıklık değerleri incelenerek dağılımın normalliği değerlendirilmiştir. Ardından, değişkenler arasındaki doğrusal

ilişkinin varlığı, saçılım diyagramı kullanılarak görsel olarak kontrol edilmiş ve doğrusal ilişki şartının sağlandığına karar verilmiştir.

Ayrıca, tüm değişkenler 5’li Likert ölçeğiyle ölçülmektedir. Bu tür ölçekler, her bir derece arasında eşit farklar olduğu için, değişkenler eşit aralıklı ölçüm düzeyine sahip olarak kabul edilmektedir. Likert ölçekleri genellikle sürekli değişkenler olarak değerlendirilir, çünkü veri noktaları birbirine yakın ancak kesintisiz bir şekilde sıralanmıştır. Bu nedenle, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini incelemek amacıyla yapılan regresyon analizi için, bu değişkenlerin uygun koşulları sağladığı sonucuna varılmaktadır. Akabinde yapılan basit doğrusal regresyon analizi bulguları aşağıda sunulmuştur. Bu bağlamda ulaşılan basit doğrusal regresyon analiz verileri aşağıda Tablo 3.10’dadır.

Tablo 3.10. Öğrenen Liderliğin Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri

Değişkenler	B	SE	%95 güven aralığı		t	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Sabit	0,858	0,124	0,614	1,101	6,926	0,000
Öğrenen Liderlik	0,648	0,034	0,581	0,715	19,025	0,000
R ²	0,367					

N= 625

Yapılan regresyon analizi, öğrenen liderliğin okul çekiciliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Analiz sonucunda, B = 0.648 ve p <0.001 değerleri, öğrenen liderliğin okul çekiciliği üzerinde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, R² = 0.367 değeri, öğrenen liderliğin okul çekiciliğindeki varyansın %36,7’sini açıkladığını belirtmektedir. Bu bulgu, öğrenen liderliğin okul çekiciliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayabileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.11. Öğrenen Liderliğin Vizyonerlik Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri

Değişkenler	B	SE	%95 güven aralığı		t	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Sabit	1,053	0,138	0,782	1,324	7,620	0,000
Vizyonerlik	0,562	0,036	0,491	0,633	15,539	0,000
R ²	0,279					

N= 625

Tablo 3.12. Öğrenen Liderliğin Destekleyicilik Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri

Değişkenler	B	SE	%95 güven aralığı		t	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Sabit	1,217	0,117	0,987	1,448	10,369	0,000
Destekleyicilik	0,565	0,033	0,500	0,630	17,024	0,000
R ²	0,317					

N= 625

Tablo 3.13. Öğrenen Liderliğin Takım Ruhu Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri

N= 625

Değişkenler	B	SE	%95 güven aralığı		t	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Sabit	1,315	0,112	1,094	1,535	11,706	0,000
Takım ruhu	0,525	0,031	0,464	0,586	16,964	0,000
R ²	0,316					

Tablo 3.14. Öğrenen Liderliğin Hakimiyet Alt Boyutunun Okulların Örgütsel Çekicilik Algı Düzeylerini Yordama Gücüne Dair Basit Doğrusal Regresyon Analiz Verileri

Değişkenler	B	SE	%95 güven aralığı		t	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Sabit	1,165	0,110	0,949	1,381	10,577	0,000
Hâkimiyet	0,570	0,031	0,511	0,630	18,694	0,000
R ²	0,359					

N= 625

Yapılan regresyon analizi, öğrenen liderliğin alt boyutları olan *vizyonerlik*, *destekleyicilik*, *takım ruhu* ve *hâkimiyet* de örgütsel çekiciliği anlamlı bir şekilde yordayabilmektedir. *Vizyonerlik* alt boyutunun örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi B = 0.562, p = 0.000 ve R² = 0.279 olarak bulunmuş olup, vizyonerliğin okul çekiciliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayabildiği görülmektedir. *Destekleyicilik* alt boyutu için

yapılan analizde ise $B = 0.565$, $p = 0.000$ ve $R^2 = 0.317$ değerleri, destekleyiciliğin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. *Takım ruhu* alt boyutu için elde edilen $B = 0.525$, $p = 0.000$ ve $R^2 = 0.316$ değerleri de takım ruhunun örgütsel çekiciliği anlamlı şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Son olarak, *hakimiyet* alt boyutunun örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi $B = 0.570$, $p = 0.000$ ve $R^2 = 0.359$ değerleriyle gösterilmiş olup, hakimiyetin örgütsel çekicilik algılarında güçlü bir yordayıcı etkisi olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçlar, öğrenen liderliğin ve alt boyutlarının, örgütsel çekiciliği anlamlı bir şekilde yordadığını ve okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarında bu unsurları göz önünde bulundurmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular yorumlanmış ve araştırmada ele alınan konular ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında bulunan diğer araştırmaların bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algı düzeylerini belirlemek ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Yapılan araştırmada, okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları ile görev yaptıkları okulların örgütsel çekiciliğine dair algıları; bu algıların cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresine göre farklılaşma düzeyleri; okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile örgütsel çekiciliğe ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasındaki ilişkiler ve okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları, örgütsel çekiciliğe ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir.

Çalışmanın birinci sorusuyla ilgili bulgular incelenmiş, yapılan inceleme neticesinde öğrenen liderliğe ilişkin ölçek geneli algılarının katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenen liderlik alt boyutlarına dair ise katılımcıların “vizyonerlik”, “takım ruhu” ve “hakimiyet” alt boyutlarındaki algının katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde, “destekleyicilik” alt boyutunda ise kararsızım seviyesinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. En yüksek katılımcı algısı vizyonerlik alt boyutunda ve en düşük katılımcı algısı da destekleyicilik alt boyutunda tespit edilmiştir. Öğrenen liderlik ile ilgili ulusal literatür incelendiğinde az sayıda araştırmanın olduğu, buna karşın literatürde son yıllarda liderlik konusuna giderek artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Hem ulusal hem uluslararası literatürde yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların ilgili araştırmanın bulgularıyla uyum arz ettiği görülmektedir. (Düzdemir, 2024; Qadiri, 2021; Kırsoy, 2015; Barut, 2013; Kış, 2009; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Çalışmada bulgular, okul yöneticilerinin öğrenen liderlik

davranışlarının katılımcılar tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini, ancak alt boyutlar arasında farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Özellikle vizyonerlik boyutunda yüksek düzeyde algı bildirilirken, destekleyicilik boyutuna dair algılar görece daha düşüktür. Bu durum, okul müdürlerinin stratejik yön belirlemede başarılı oldukları, ancak bireysel destek sunma konusunda gelişime açık olduklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin liderlik tarzları ne kadar öğrenen liderlik davranışlarını yansıtıyorsa, öğretmenlerin okullarına yönelik algıları o kadar olumlu olmaktadır. Bu bulgu, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin okulda hissettikleri aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ve örgütsel çekiciliği artırdığını ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan çalışmalarda gözlemlenen farklılıkların, örneklem gruplarının demografik özelliklerinden, araştırmalara katılan bireylerin görev yaptıkları kurumların niteliklerinden (çalıştıkları işletmelerin özelliklerinden) veya kullanılan veri toplama araçlarının çeşitliliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, daha sağlıklı ve güvenilir bulgular elde edebilmek amacıyla, sınırlı sayıda yapılan öğrenen liderlik üzerine gerçekleştirilen çalışmaların, farklı çalışma gruplarında, çeşitli kurumlarda ve farklı coğrafi bölgelerde daha kapsamlı şekilde ele alınması gerektiği ileri sürülebilir. Öğrenen Liderlik Ölçeği' ne katılımcıların tüm maddelere verdikleri yanıtların analizine göre, madde toplamalarının ortalaması ($\bar{X}= 3,50$) katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde belirlenmiştir. Bu bulgu, katılımcıların okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerilerini etkin bir şekilde kullandıklarına dair genel bir kanaate sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Kırsay (2015), yaptığı araştırma benzer bir sonuca ($\bar{X}= 3,50$) ulaşmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerilerini gösterebildikleri yönünde bir tespit oraya koymuştur. Barut (2013), yaptığı araştırmada ise ($\bar{X}= 3,53$) sonucuna ulaşmıştır. Barut (2013) yaptığı araştırmada ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarını orta düzeyde bazen olarak ortaya koymuş ve okul yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını tam anlamıyla sergilemedikleri ve bu alanda gelişim göstermeleri gerektiği söylemiştir. Yine Dağlı (2010), yaptığı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını genel olarak orta düzeyde bazen olarak sergilediklerini tespit etmiş olup okul müdürlerinin “öğrenen liderlik” konusundaki öğretmen algılarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Qadiri (2021) ise bir fabrikadaki çalışanlar ile yaptığı araştırmada, iş tatmini ile öğrenen liderlik davranışları arasında yüksek ve pozitif bir ilişki saptamıştır. Benzer şekilde, işe bağlılık ile liderlik arasında da yüksek ve pozitif bir ilişki bulmuştur. Ayrıca, işe bağlılık ve iş

tatmini düzeylerinin öğrenen liderlik davranışlarından etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında elde ettiği bu bulgular, liderlik davranışlarının iş tatminini öngördüğünü ve iş tatmininin de işe bağlılık düzeylerini belirlediğini ortaya koymuştur.

Çalışmanın ikinci alt amacı ile ilgili bulgular incelenmiş, yapılan inceleme neticesinde okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasında cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından hem alt boyut kapsamında hem de toplam madde boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Buna karşın lisansüstü öğrenim görmüş katılımcıların, yöneticilerinin öğrenen liderlik davranışlarını daha düşük olarak değerlendirmesi, bu katılımcıların daha yüksek beklentilere sahip olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Literatürde, yüksek öğrenim düzeyine sahip bireylerin, kurumlardan daha fazla yenilik ve gelişime açıklık bekledikleri yönünde bulgular bulunmaktadır. Kırsoy (2015), yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu bulgu, okul müdürlerinin neredeyse hepsinin erkek olmasından dolayı erkek öğretmenlerin müdürlerini kendilerine model kabul etmesinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Kırsoy çalışmasında eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koymuştur. Qadiri (2021) ise bir fabrikadaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespitini ortaya koymuştur. Dağlı (2010), yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını cinsiyetlerine ve alanlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanında görev unvanı değişkeni için öğrenen liderlik ile ilgili ölçek genelinde anlamlı bir farklılık çıkmamasına karşın *takım ruhu* alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda, müdür yardımcılarının, öğrenen liderliğin takım ruhu alt boyutu davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak belirlenmiştir. Ölçek genelinde ve vizyonerlik, destekleyicilik, hakimiyet alt boyutlarında anlamlı bir farklılık çıkmamasına karşın müdür yardımcılarının öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi müdür yardımcılarının okul müdürleriyle birlikte yönetimin bir parçası oldukları ve müdür ile sürekli iletişim halinde olmaları, takım halinde çalışmaları olduğu söylenebilir. Qadiri (2021) ise bir fabrikadaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada katılımcıların statü değişkenine göre (Denetmen ve Denetmen Yardımcısı) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Yine görev yaptıkları öğretim kademesi değişkeni için öğrenen liderlik ölçek geneli ve vizyonerlik, takım ruhu ve hakimiyet alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda, ilkokulda görev yapan katılımcılar, öğrenen liderlik ölçek geneli ve vizyonerlik, takım ruhu, hakimiyet alt boyutlarındaki algıları, okul öncesinde çalışan katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretim kademesi yükseldikçe öğrenen liderlik algı düzeyinin düştüğü gözlenirken okul öncesinde çalışan katılımcıların algılarının düşük olmasının nedeni okul öncesi kurumların diğer kurumlara nazaran daha küçük bir yapıda olmaları ve kurum müdürü ile neredeyse her gün muhatap olmaları ile örgüt içi iletişimin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir. Kırsoy (2015), okul türü değişkenine göre öğrenen liderlik ölçeği puanlarının ortalamaları ile katılımcıların okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Barut (2013) yaptığı çalışmada öğrenen liderlik algısının görev yaptıkları öğretim kademesine göre ilkokulda görev yapan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmenlere göre yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına sahip olduklarına dair daha olumlu görüş bildirdiklerini tespit etmiştir.

Ayrıca öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni için öğrenen liderlik ölçeği hakimiyet alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda, hizmet süresi 0-5 yıl olan katılımcıların algıları; hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin mesleklerine başlarken öğrenen liderlik algılarının yüksek olduğu, mesleki kıdem arttıkça öğrenen liderlik algı düzeyinin de azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Kırsoy (2015), öğrenen liderlik ölçeği puanlarının ortalamaları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur tespitine ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Barut (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin öğrenen liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Qadiri (2021) ise bir fabrikadaki çalışanlar ile yaptığı çalışmada, katılımcıların yöneticilerinde algıladıkları öğrenen liderlik davranış düzeyi mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Dağlı (2010), yaptığı çalışmada ise mesleki kıdem olarak 6-10 yıl ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Dağlı, bu çalışmasında, genellikle daha az kıdemli öğretmenlerin, müdürlerinden öğrenen liderlik konusunda daha fazla beklentileri olduğu şeklinde bir yorum yapmıştır. Ayrıca, hizmet süresi kısa olan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik davranışlarını daha olumlu değerlendirmeleri, zamanla oluşan

deneyimlerin ve karşılaşılan olumsuzlukların bu algıyı etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, liderlik algısının zaman içerisinde yeniden şekillendiğini ve kurumsal deneyimle farklılaştığını ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan benzer çalışmalar (Qadiri, 2021; Kırsay, 2015; Barut, 2013; Dağlı, 2010) da bu bulgularla tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Ayrıca mevcut müdürle çalışma süresi değişkeni için öğrenen liderlik ölçeği ölçek geneli, vizyonerlik, takım ruhu ve hakimiyet alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık tespit edilmiştir. Bu kapsamda, mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların algıları; çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan katılımcıların algılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bu katılımcıların müdürle yeni tanışmış olmaları ve müdürün öğrenen liderlik davranışlarını yüksek düzeyde algıladıkları ve zamanla bu algılarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Demografik değişkenler açısından, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi bazı değişkenlerde anlamlı farklılık gözlemlenmemesi, bu değişkenlerin öğrenen liderlik algısını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bununla birlikte, görev unvanı, öğretim kademesi, mesleki kıdem ve mevcut müdürle çalışma süresi gibi değişkenlerin, öğrenen liderliğe dair algıları etkilediği görülmüştür. Müdür yardımcılarının takım ruhuna ilişkin algılarının daha yüksek olması, yönetsel süreçlere daha yakın olmaları ile açıklanabilir. Benzer şekilde, öğretim kademesi düştükçe (örneğin ilköğretim düzeyi) öğrenen liderlik algısının yükselmesi, yönetsel iletişimin daha yoğun yaşandığı küçük ölçekli kurumsal yapılara işaret etmektedir. Bununla birlikte, bulgulara göre öğretmenlerin hizmet süresi, görev yaptıkları öğretim kademesi ve mevcut müdürle çalışma süresi gibi demografik faktörlerin, örgütsel çekicilik algılarını belirlemede önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin daha uzun süre aynı müdürle çalışmaları, müdürle olan ilişkinin derinleşmesiyle örgütsel çekicilik algılarında artışa neden olmuştur. Öte taraftan çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel çekicilik ve liderlik stillerine ilişkin algılarının, eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin benzer eğitim ve pedagojik süreçlerden geçmeleri ve zaman içerisinde sosyal etkileşim yoluyla benzer kurumsal algılar geliştirmeleriyle açıklanabilir. Ancak, bazı bulgular öğretmenlerin eğitim düzeylerinin özellikle lisans ve lisansüstü düzeydeki akademik birikimlerinin örgütsel çekicilik algıları üzerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Bu farklılık, eğitim düzeyinin bireylerin örgütsel çevreyi algılama ve değerlendirme biçimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü alt amacı ile ilgili bulgular incelenmiş, yapılan inceleme neticesinde katılımcıların görev yaptıkları okulların örgütsel çekiciliğine dair ölçek geneli algı düzeylerinin kararsızım seviyesinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Literatürde, okullarda örgütsel çekicilik kavramı üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda, öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar ile mevcut bulguları karşılaştırabilecek çalışmalara fazla rastlanmadığını çalışmada ifade eden Akman (2017) kendi çalışmada öğretmenlerin örgütsel çekicilik düzeyini genellikle “orta” seviyede algıladıklarını ortaya koymuştur. Ancak, kavramın farklı örneklemeler üzerinde ele alındığı bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin, üniversite öğrencilerinin örgütsel çekicilik algılarının genellikle yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Dural vd., 2014; Wei vd., 2016). Güler ve Basım (2015), lise öğrencilerinin belirli bir yükseköğretim kurumuna ilişkin çekicilik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, mevcut araştırma bulgularını destekleyen diğer çalışmalarda, üniversite öğrencilerinin örgütsel çekicilik algılarının genellikle orta düzeyde olduğu görülmüştür (Arbak ve Yeşilada, 2003; Judge ve Cable, 1997; Lambert vd., 2017; Lievens vd., 2001; Nolan ve Harold, 2010; Stockman vd., 2017). Er (2016) çalışması kapsamında işten ayrılma niyeti, örgütsel çekicilik ve iş tatmini kavramları ana hatlarıyla ele almıştır. Akademisyenler üzerine yaptığı araştırmada örgütsel çekicilik faktörünün ortalamasının en yüksek değere sahip olduğu tespit etmiştir. Guliyeva (2018) psikolojik sözleşme, kişi örgüt uyumu, örgütsel çekicilik ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi; konaklama işletmelerinde çalışanlar üzerine yaptığı araştırma örgütsel çekicilik düzeyi zayıf olarak saptamıştır. Sever (2020) çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerin okulların örgütsel çekiciliğine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğunu ortaya koymuş olup bu kavramı çeşitli liderlik tipleri ile ilişkisini araştırmıştır. Bingöl (2022) çalışmada dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin okullarının örgütsel çekiciliklerine ilişkin algılarının ortalamasının olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Çağırman (2022) çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin okullarının örgütsel çekiciliklerine ilişkin algılarının ortalamasının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balcı (2023) ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel çeviklik, örgütsel çekicilik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmada örgütsel çekicilik toplamı için ortalama değerin orta düzeyde ($\bar{X}=3.61$) olduğunu tespit etmiştir. Demirci (2023) algılanan kurumsal itibarın örgütsel çekicilik, örgütsel özdeşleşme ve duygusal emek üzerine etkisine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma konusundaki örgütsel çekicilik algılarının orta yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Düzdemir (2024) ise araştırmasında örgütsel çekicilik algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Mevcut araştırma ile benzer bulgulara ulaşan ve katılımcıların görev yaptıkları kuruma dair örgütsel çekiciliği yüksek düzeyde tespit eden araştırmalara rastlamak mümkündür Bunun yanında, literatürde örgütsel çekicilik algı düzeyinin çok düşük düzeyde olduğunu ortaya koyan bir araştırma olmamakla beraber konu ile ilgili farklı bulguların elde edildiği araştırmaların var olduğu görülmektedir. Elde edilen farklı sonuçların çeşitli nedenlere dayandığı söylenebilir. Bu nedenler, çalışmaların örneklem gruplarının seçimi ve grup üyelerinin demografik özellikleri, katılımcıların görev yaptıkları kurumların özellikleri veya kullanılan ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Bu faktörlerin her biri, araştırma bulgularının çeşitliliğini ve sonuçların farklılık göstermesini açıklamak için potansiyel etkenler olarak değerlendirilebilir. Örgütsel çekicilik bağlamında katılımcıların kurumlarını belirli ölçüde cazip buldukları, ancak bu algının güçlü bir biçimde liderlik pratikleriyle ilişkilendiği görülmektedir. Öğrenen liderliğin sergilendiği okullarda, örgütsel çekicilik algısının da yüksek olması, liderlik davranışlarının kurumsal aidiyet ve bağlılık duygusu üzerinde doğrudan etkili olduğunu desteklemektedir. Bu bulgu, öğrenen liderliğin yalnızca bireysel değil, örgütsel düzeyde de dönüşüm sağlayabileceğini göstermektedir (Qadiri, 2021).

Çalışmanın dördüncü alt amacı ile ilgili bulgular incelenmiş ve yapılan inceleme neticesinde, katılımcıların örgütsel çekicilik algılarıyla cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi değişkenleri bağlamında verilere göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Mevcut araştırmada, her ne kadar örgütsel çekicilik genelinde eğitim düzeyi değişkeni kapsamında katılımcıların algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olsa da lisans üstü mezunu öğretmenlerin algılarının lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yine öğretmenlikteki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip katılımcıların algısı en düşük çıkan grup olduğu, ayrıca mevcut müdürle çalışma süresi 1 yıldan az olan katılımcıların da algılarının en düşük çıkan grup olduğu görülmüştür. Özellikle, uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin, müdürleriyle kurdukları güven ilişkisi üzerinden okul kültürünü ve örgütsel çekiciliği daha olumlu değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Akman (2017) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte kadın öğretmenlerin

örgütsel çekicilik algıları erkek öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine araştırmasında, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algıları da lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerden yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sever (2020) örgütsel çekiciliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yine araştırmasında Sever (2020) eğitim durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlemiştir. Ayrıca müdürlük kıdemi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit etmiştir. Müdürle çalışma süresi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının, müdürle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılık, öğretmenlerin okul müdürüyle daha uzun süre birlikte çalışmasının, müdürü daha yakından tanımalarına ve ortak deneyimlerin artmasına bağlı olarak, örgütsel çekicilik algılarında değişimlere yol açabileceğini düşündürmektedir. Müdürle geçirilen sürenin artması, öğretmenlerin müdürle kurdukları ilişkinin derinleşmesi ve okul yönetimiyle ilgili daha fazla bilgi edinmeleri gibi faktörlerin etkili olabileceği öne sürülebilir. Bingöl (2022) öğretmenlerin okullarının örgütsel çekiciliklerine dair görüşlerinde cinsiyetlerine bağlı olarak algılarında anlamlı farklılık tespit edip kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarını daha çekici buldukları ortaya koymuştur. Araştırmasında öğretmenlerin okullarının örgütsel çekiciliklerine ilişkin algılarının sahip oldukları eğitimin lisans veya lisansüstü olmasına ilişkin olarak bir farklılık olduğunu ve bunun lisans mezunu olanların lehine olduğunu ortaya koymuştur. Balcı (2023) öğretmenlerin örgütsel çekicilik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki incelemeler sonucunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarında mesleki hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin okullarının örgütsel çekiciliğine yönelik algılarının, eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim düzeyi ile örgütsel çekicilik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel çekicilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde katılımcıların örgütsel çekicilik ile ilgili yapılan araştırmalarda erkeklerin veya kadınların lehine bulguların elde edildiği araştırmaların yanında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı araştırmalar da vardır. Bu durum farklılığının araştırmada belirlenen örneklem

gruplarından ve bu örneklem gruplarının sahip olduğu farklı özelliklerden kaynaklanabileceği ifade edilebilir.

Çalışmanın beşinci alt amacına dair bulgular incelenmiş ve okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile örgütsel çekiciliğe ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasında korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğrenen liderlik ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı, orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç, örgütte öğrenen liderlik davranışlarının artmasının, çalışanlar tarafından örgütün daha çekici algılanmasına katkı sağladığını göstermektedir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen korelasyon analizi devamında, öğrenen liderliğin alt boyutları olan vizyonerlik, destekleyicilik, takım ruhu ve hâkimiyet ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm alt boyutların örgütsel çekicilik ile orta düzeyde güçlü ilişkiler sergilediği görülmektedir. Bu durum, öğrenen liderliğin yalnızca genel düzeyde değil, alt boyutları üzerinden de örgütsel çekiciliği anlamlı şekilde etkilediğini göstermektedir. Özellikle hâkimiyet ($r= 0,599^{**}$) ve destekleyicilik ($r= 0,563^{**}$) boyutlarının diğer alt boyutlara kıyasla örgütsel çekicilik ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu dikkat çekicidir. Bu bulgu, liderin yön belirleyici, karar alıcı ve aynı zamanda çalışanlarını destekleyen rolleri üstlenmesinin, çalışanların örgütü daha çekici algılamasında belirleyici olduğunu göstermektedir.

Literatürde de benzer şekilde, çalışanların algıladığı liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık, aidiyet ve örgüt imajı üzerinde olumlu etkiler yarattığına dikkat çekilmektedir (Liden vd., 2008; Epitropaki & Martin, 2005). Destekleyici ve vizyoner liderlik tarzlarının çalışanların psikolojik güvenlik algısını güçlendirdiği ve bu sayede örgüte yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Avolio & Bass, 2004). Takım ruhu ve vizyonerlik alt boyutlarının da örgütsel çekicilik ile anlamlı düzeyde ilişkili olması, öğrenen liderliğin kolektif iş birliğini ve ortak hedeflere yönelimi teşvik eden yönlerinin de örgüt algısına katkı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, örgütsel çekiciliğin yalnızca bireysel düzeydeki liderlik eylemleriyle değil, aynı zamanda örgüt içerisindeki sosyal ve psikolojik dinamiklerle de şekillendiğini düşündürmektedir. Yine Çağırman (2022) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik ile otoriter liderlik arasında negatif yönde güçlü düzeyde anlamlı, destekleyici liderlik, sinerjik iklim aralarında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ve örgütsel çekicilik ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Demirci (2023) algılanan

kurumsal itibarın örgütsel çekicilik, örgütsel özdeşleşme ve duygusal emek üzerine etkisine yönelik bir araştırma konusundaki kavramlardan liderliğin örgütsel çekicilik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Düzdemir (2024) müdür desteği, sinerjik iklim, örgütsel çekicilik ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi: bir yapısal eşitlik modellemesi adlı çalışmada ki kavramlar arasında müdür desteği ile sinerjik iklim arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, müdür desteği ile örgütsel çekicilik arasında orta düzeyde anlamlı, müdür desteği ile iş doyumu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte sinerjik iklim ile örgütsel çekicilik arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu söylenebilir olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel çekicilik ile iş doyumu arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görmüştür.

Çalışmanın altıncı alt amacına dair bulgular incelenmiş ve öğrenen liderliğin okul çekiciliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğrenen liderliğin okul çekiciliğindeki algı ortalamalarında yaşanan farklılığın %36,7'sini açıkladığı görülmüştür. Başka bir deyişle, okulların örgütsel çekicilik algı ortalamalarının %36,7'sinin okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu bulgu, öğrenen liderliğin okul çekiciliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayabileceğini ortaya koymaktadır.

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre öğrenen liderliğin alt boyutları olan vizyonerlik (%28), destekleyicilik (%32), takım ruhu (%32) ve hâkimiyet de (%36) örgütsel çekiciliği anlamlı bir şekilde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğrenen liderlik davranışlarının alt boyutlar bazında örgütsel çekicilik algı düzeyleri üstünde en fazla etkinin hâkimiyet alt boyutuna ait olduğu söylenebilir. Öğrenen liderliğin ve alt boyutlarının, örgütsel çekiciliği anlamlı bir şekilde yordadığını ve okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarında bu unsurları göz önünde bulundurmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu durum, okul müdürlerinin eğitim yönetiminin teorik alanına hâkim olması, eğitim yönetiminin uygulama alanında etkin olması, kendisini sürekli geliştirmeye gayret etmesi, kendini kurumunda en çok geliştiren kişi olması ve alanıyla ilgili gelişmeleri takip etmesi gibi davranışların, yalnızca bireysel gelişimi teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda örgütsel iklimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim yönetiminin teorik boyutunda yetkin olan yönetici ve öğretmenlerin, mesleki etik ilkeleri benimseyerek paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurduğu; bu sayede okulun normatif

yapısına katkı sağladığı söylenebilir. Uygulama alanında yetkinlik ise, okul müdürlerinin teoriyle pratiği bütünleştirerek okul içindeki sorunlara çözüm üretme, karar alma süreçlerine katılma ve paydaşlarla etkili iletişim kurma becerilerinde kendini göstermektedir. Bu tür beceriler, okulun öğrenen bir örgüt hâline gelmesinde kritik rol oynamaktadır. Kendisini sürekli geliştirmeye yönelik güçlü bir motivasyona sahip olan kurumdaki yöneticinin, mesleki ve bireysel gelişim fırsatlarını aradığı; hizmet içi eğitimlere katılım gösterdiği ve yeni yaklaşımları uygulamada gönüllü olduğu görülmektedir. Bu durum, okul müdürünün yalnızca mevcut bilgi ve becerilerini güncel tutmakla kalmadığını, aynı zamanda bu süreçte diğer öğretmenlere de örnek teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okulda kendini en çok geliştiren okul müdürünün, diğer meslektaşlarının da gelişimine katkı sunarak kurumsal öğrenmeyi teşvik ettikleri söylenebilir. Alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eden okul müdürünün ise eğitim politikalarındaki değişimlere, yeni pedagojik yaklaşımlara ve dijital teknolojilere hızla uyum sağladıkları; bu sayede hem öğrenciler hem de meslektaşları için yenilikçi ve dinamik bir öğrenme ortamı sundukları anlaşılmaktadır.

Eğitim örgütlerinde liderlik anlayışı, yalnızca yönetsel işlevleri yerine getirmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda kurumun vizyonuna yön verme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme ve örgütsel ortamı dönüştürme işlevini de içermektedir. Bu bağlamda, öğrenen liderlik yaklaşımı; değişime açık, sürekli öğrenmeyi teşvik eden ve bilgiye dayalı kararlar alan lider profiliyle, çağdaş eğitim yönetiminin temel beklentileriyle örtüşmektedir (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Öğrenen liderler, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için destekleyici bir atmosfer yaratırken; örgütün bütünüyle öğrenen bir yapı hâline gelmesini sağlayan stratejik bir rol üstlenmektedir.

Örgütsel çekicilik ise, bireylerin bir kurumu ne derece tercih edilir, güvenilir ve tatmin edici bir çalışma ortamı olarak algıladıklarıyla ilgilidir (Akman, 2017). Bu kavram, eğitim kurumlarında öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını, mesleki doyumlarını ve okulda kalma isteklerini etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğretmenlerin okul ortamını çekici bulmaları, sadece bireysel tercihlerine değil; aynı zamanda yöneticilerin liderlik tarzlarına, destekleyici tutumlarına ve okulun genel iklimine de bağlıdır (Sever, 2020). Bu çalışmanın bulguları, öğrenen liderlik sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenler açısından kurumu daha cazip bir yer hâline getirdiği görülmüştür. Bu bulgu, daha önce yapılmış bazı çalışmaları desteklemektedir. Örneğin,

Düzdemir (2024), müdür desteğinin öğretmenlerin iş doyumu, sinerjik iklim algısı ve örgütsel çekicilik üzerindeki etkisini incelemiş ve destekleyici liderlik davranışlarının bu değişkenlerin tamamını anlamlı şekilde yordadığını belirtmiştir.

Öğrenen liderliğin, örgütsel çekiciliği güçlendirmedeki etkisi, yalnızca bireysel destek sağlamakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda yöneticinin sahip olduğu pedagojik vizyon, mesleki yeterlilik ve yenilikçi yaklaşımları kurum kültürüne entegre etme kapasitesiyle de doğrudan ilişkilidir. Marzano, Waters ve McNulty (2005), etkili okul liderlerinin vizyonerlik, işbirliği oluşturma ve okul gelişimini sistematik biçimde yönlendirme becerilerinin; öğretmenlerde bağlılık, güven ve tatmin düzeylerini artırdığını vurgulamaktadır.

Öte yandan, örgütsel çekiciliğin oluşumunda yalnızca yöneticinin rolü değil, aynı zamanda okulun kültürel ve etik temelleri de belirleyici olmaktadır. Etik liderlik ve dönüşümcü liderlik gibi stillerin, öğretmenlerin örgütle özdeşleşmesini kolaylaştırdığı ve kurumu bir “öğrenme topluluğu” olarak algılamalarını sağladığı bilinmektedir (Leithwood & Jantzi, 2006). Bu doğrultuda, öğrenen liderlik; okulun normatif yapısını güçlendirerek, öğretmenlerin profesyonel değerlerle uyumlu, anlamlı ve tatmin edici bir iş ortamı deneyimlemelerini mümkün kılmaktadır.

Ek olarak, öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarında yöneticilerin bireysel gelişime verdiği önem ve değişime liderlik etme yetkinliği de etkili olmaktadır. Kılıç, Üstün ve Önen (2011), öğrenen örgütlerde liderlerin etkinliğini etkileyen değişkenleri incelerken; yöneticilerin kişisel özelliklerinin ve mesleki deneyimlerinin, örgütün öğrenme kapasitesi ve çekiciliği açısından kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin öğrenen liderlik sergilemeleri, sadece öğretmenlerin gelişimini desteklemekle kalmamakta; aynı zamanda okulun çekiciliğini artıran, sürdürülebilirliği sağlayan ve öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını güçlendiren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğrenen liderlik anlayışı, çağdaş eğitim kurumlarında yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal bir dönüşüm aracı olarak da değerlendirilmeli; eğitim politikaları bu liderlik biçiminin gelişimini destekleyecek yönde şekillendirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- Öğrenen liderliğe ilişkin ölçek geneli algılarının katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışmada öğrenen liderlik alt boyutlarına dair ise katılımcıların *vizyonerlik*, *takım ruhu* ve *hakimiyet* alt boyutlarındaki algının katılıyorum seviyesinde yüksek düzeyde, *destekleyicilik* alt boyutunda ise kararsızım seviyesinde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Örgütsel çekiciliğine dair ölçek geneli algı düzeylerinin kararsızım seviyesinde orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları arasında görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi değişkenleri bağlamında anlamlı farklılığın olduğu; cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından hem alt boyut kapsamında hem de toplam madde boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. İlgili veriler bulgular ve tartışma bölümünde ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.
- Örgütsel çekicilik algıları cinsiyet, görev unvanı, görev yaptığı öğretim kademesi, eğitim düzeyi, hizmet süresi ve mevcut müdürle çalışma süresi değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İlgili veriler bulgular ve tartışma bölümünde ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.
- Çalışmada, öğrenen liderlik ile örgütsel çekicilik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada en güçlü ilişkinin öğrenen liderlik ölçeği hâkimiyet ve destekleyicilik alt boyutlarının diğer alt boyutlara kıyasla örgütsel çekicilik ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmada öğrenen liderliğin okul çekiciliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve yaşanan %36,7'sini açıkladığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrenen liderlik alt boyutlarının da örgütsel çekiciliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yaşanan bu değişimde en büyük etkinin ise öğrenen liderlik hakimiyet alt boyutuna ait olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen verilerin rehberliğinde uygulayıcı ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını gözeten, aynı zamanda psikolojik ve duygusal destek sağlayan liderlik yaklaşımlarını benimsemeleri önem arz etmektedir. Bu kapsamda, öğrenen liderlik anlayışının okul yönetiminde daha etkin biçimde uygulanması, öğretmenlerin örgütsel çevreyi daha olumlu algılamalarına katkı sağlayacaktır. Özellikle vizyonerlik ve hakimiyet gibi güçlü yönlerle ek olarak, destekleyicilik boyutunun da güçlendirilmesi, liderlik davranışlarının bütüncül ve dengeli bir yapıda sergilenmesine olanak tanıyacaktır.
- Okul yöneticilerine yönelik tasarlanacak liderlik geliştirme programlarının; seminer, atölye çalışmaları ve uygulamalı eğitim modülleri içermesi, öğrenen liderlik pratiklerinin yaygınlaştırılmasında etkili olabilir. Bu tür programlar aracılığıyla, özellikle destekleyici liderlik becerilerinin geliştirilmesi, yöneticilerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını fark etme, onları akademik, sosyal ve duygusal açıdan güçlendirme kapasitelerini artırabilir.
- Kurumsal iç iletişimin güçlendirilmesi, takım ruhu ve vizyon paylaşımını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda düzenli ekip toplantıları, ortak hedef belirleme çalışmaları ve okul içi öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi önem arz etmektedir.
- Öğrenen liderliğin örgütsel çekicilik üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin bulunması, bu liderlik tarzının okul ortamlarının daha cazip hale gelmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, yöneticilerin hâkimiyet ve destekleyicilik boyutlarını stratejik şekilde kullanarak öğretmenlerin okula aidiyetini ve bağlılığını düzeyleri yükseltilecek hem de okulların çekici birer çalışma ortamına dönüşmeleri desteklenecektir.
- Örgütsel çekiciliğin geliştirilmesi, sadece yöneticinin bireysel tutumlarıyla değil; aynı zamanda okulun fiziksel koşulları, çalışma ortamı, yönetim anlayışı ve profesyonel gelişim fırsatları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul sisteminde bütüncül ve iyileştirici bir yönetim anlayışının benimsenmesi önerilmektedir.

- Lisansüstü eğitim programlarının desteklenmesi: Eğitim düzeyine göre örgütsel çekicilik algılarında belirli farklılıklar gözlemlenmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin örgütsel çekicilik algılarının daha olumlu olması, eğitim programlarının öğretmenlerin örgütsel algılarını dönüştürme potansiyelini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumları, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için daha fazla lisansüstü eğitim fırsatı sunabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- İleri düzeyde modellemelerle (örneğin yapısal eşitlik modellemesi) öğrenen liderliğin örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi farklı değişkenler aracılığıyla test edilebilir. Bu, liderlik davranışlarının hangi mekanizmalar üzerinden etki oluşturduğunu açıklamada önemli katkı sağlayacaktır.
- Farklı coğrafi bölgelerde, sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda benzer araştırmalar yapılarak elde edilen sonuçların genellenebilirliği artırılabilir. Böylece liderlik ve örgütsel çekicilik ilişkisine dair daha kapsayıcı bir kuramsal çerçeve geliştirilebilir.
- Bu çalışmada nicel yöntemler temel alınmıştır. Gelecekte nitel ya da karma yöntem tasarımları ile öğretmenlerin liderlik algılarının daha derinlemesine incelenmesi, uygulamada karşılaşılan engellerin ve iyileştirme önerilerinin daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesini mümkün kılacaktır.
- Destekleyicilik boyutuna dair düşük algılar, bu liderlik boyutuna ilişkin öğretmen deneyimlerinin doğrudan görüşmeler ya da odak grup tartışmaları aracılığıyla araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece, mevcut verilerin arka planı daha sağlıklı biçimde analiz edilebilir.
- Örgütsel çekiciliğin farklı boyutları üzerine daha fazla araştırma yapılması, okul müdürlerinin liderlik etkisinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin okulda daha yüksek düzeyde tatmin ve bağlılık hissetmelerini sağlayacak liderlik yaklaşımlarının tanımlanması gerekmektedir. Yine örgütsel çekicilik üzerine derinlemesine araştırmalarında yapılması, öğrenen liderliğin, örgütsel çekicilik üzerindeki etkilerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının farklı boyutlarının derinlemesine incelendiği çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu, okul ikliminin güçlendirilmesine yönelik stratejik önerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu öneriler, eğitim yönetimi pratiğine katkı sağlayacak ve okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik somut adımlar atılmasına olanak tanıyacaktır. Öğrenen liderlik anlayışının, eğitim kurumlarındaki tüm paydaşların profesyonel gelişimine ve kurumun çekiciliğinin artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.



KAYNAKÇA

- Akman, Y. (2017). *Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, Y., & Özdemir, M. (2018). Örgütsel çekicilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 371–380.
- Akman, Y., & Özdemir, M. (2018). Örgütsel imaj algısının örgütsel çekicilik üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 57–73.
- Albayrak, H. M. (2024). İşveren markası konusu üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *İşletme ve Girişimcilik Araştırmaları Dergisi*, 4, 26–42.
- Antonopoulou, L., & Dervisi, C. (2009). Employment, mental health and economic rationality at an age of neo-liberal globalisation. *Ege Academic Review*, 9(3), 1047–1055.
- Arbak, Y., Yeşilada, T. (2003) Örgüt Kişi Uyumu ve Örgütsel Çekicilik: Hangi Kişiler Ne Tür Örgütleri Daha Çekici Bulur?. *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 23-37.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set* (3rd ed.). Mind Garden Inc.
- Aydıntan, B., & Aksu, B. (2025). Tersine mentorluğun duygusal bağlılığa etkisinde dönüşümcü liderliğin aracı rolü. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 60(1), 189–209.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73–84.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (4. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (2023). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel çeviklik, örgütsel çekicilik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği profillerinin okulların öğrenen örgüt kültürü ve teknolojik alt yapısı bağlamında analizi: Fatih projesi okulları ve diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188).
- Barut, Y. (2019). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, B. İ. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Bektaş, F., & Turan, S. (2014). Liderlik. In A. Aypay (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berthon, P., Ewing, M., & Hah, L. L. (2005). Captivating company: Dimensions of attractiveness in employer branding. *International Journal of Advertising*, 24(2), 151–172.
- Bingöl, B. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikleri ve örgütsel çekicilik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (20. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Business research methods* (8th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Çetinceli, K. (2024). Örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 634–653.
- Coşkun, A., & Akcan, A. (2018). Kurumsal yönetim ilkelerinin benimsenmesinin örgütsel çekiciliğe etkisi. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 64–75.
- Çağırman, M. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik tarzları ile okulun sinerjik iklimi ve örgütsel çekiciliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çeliköz, E., Erhan, T., & Çetinceli, K. (2025). Liderlik üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 8(1), 137–155.
- Çetin, S. (2023). *Uygulamada ve teoride yönetim ve strateji tartışmaları*. Yaz Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Yıldırım, C., & Bektaş, M. (2018). *Sosyal bilimler için SPSS ile veri analizi* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 73–87.
- Day, C. (2007). School leadership and educational outcomes. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 376–389.
- Demirci, T., & Marşap, A. (2022). Algılanan Kurumsal İtibarın Örgütsel Çekicilik, Örgütsel Özdeşleşme ve Duygusal Emek Üzerine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 3123–3147.
- Doğan, A. (2025). Duygusal emek, iş yükü algısı ve algılanan örgütsel destek: Özel güvenlik görevlileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* (46), 187–200.
- Dural, S., Koç, M., & Çıraklar, M. (2014). Örgütsel çekicilik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 107–122.
- Dural, S., Aslan, G., Alınç, M., Araza, A. (2014). Örgütsel Çekicilik: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 15(2), 141-154.

- Durkheim, E. (1984). *The division of labor in society* (W. D. Halls, Trans.). The Free Press. (Original work published 1893).
- Düzdemir, M. (2024). *Müdür desteği, sinerjik iklim, örgütsel çekicilik ve iş doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modellemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). From ideal to real: A longitudinal study of the role of implicit leadership theories on leader–member exchanges and employee outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 659–676.
- Er, Ö. (2016). Örgütsel çekiciliğin işgören çekme üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 45–62.
- Erdoğan, A., Atik, K., & Çağırman, H. (2023). Eğitim kurumlarında sinerjik iklimin örgütsel çekiciliğe etkisi. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 197–211.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (10. baskı). Beta Yayınları.
- Fırın, S. (2022). Örgütsel çekicilik kavramı üzerine kavramsal bir değerlendirme. *İGAD Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 205–220.
- Garrett, R. (1990). *The learning organisation*. Fontana/Collins.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Giddens, A. (2006). *Sosyoloji* (H. Çelenk, Trans., 5. baskı). Ayraç Yayınevi.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Gonos, J., & Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 18(2), 157–168.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Guliyeva, D. (2018). *Psikolojik sözleşme, kişi örgüt uyumu, örgütsel çekicilik ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Konaklama işletmelerinde çalışanlar üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, M., & Basım, H. N. (2015). Adayların kuruma katılma niyetlerinde örgütsel çekicilik ve kurumsal itibarın etkisi. *İş ve İnsan Dergisi | The Journal of Human and Work*, 2(2), 115–126.

- Gümüşeli, A. İ. (2009). *Eğitim yönetimi: Teori ve Türkiye uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hatipoğlu, Z. (2024). İşveren markası algısının örgütlerde davranışsal sonuçlara etkisi. *EUropean Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 8(15), 1–18.
- Highhouse, S., Lievens, F., & Sinar, E. F. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 986–1001.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169–180.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Hughes, R. L., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1996). *Leadership: Enhancing the lessons of experience*. Irwin.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431–449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Işıkçı, O. (2018). *Sivil havacılık kabin hizmetleri eğitimi alan bireylerin sektörel anlamda örgütsel çekicilik algısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jiang, T., & Iles, P. (2011). Employer-brand equity, organizational attractiveness and talent management in the Zhejiang private sector, China. *Journal of Technology Management in China*, 6(1), 97–110.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50(2), 359–394.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Karadaş, H. (2021). *Öğrenen liderlik*. İçinde: Göçen, A. (2021). Eğitimde yeni normal liderlik yaklaşımları. Nobel Yayınları.
- Karadaş, H., & Konan, N. (2021). Öğrenen liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 93–106.
- Karadaş, H. & Akın, M. A. (2023). Examining teachers' organizational happiness and organizational commitment, *EInternational Journal of Educational Research*, 14 (2), 289-309.
- Karadaş, H., & Isırgan, R. (2024). Okul müdürlerinin kuantum liderlik düzeylerinin incelenmesi: mardin ili örneği. *International Journal of Mardin Studies*, 5(1), 40-52. <https://doi.org/10.63046/ijms.1445278>

- Karadaş, H., Taşdemir, A., & Özdemir, E. (2025). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okuldaki yenileşme iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 349-366. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1507816>
- Karadaş, H., & Ocak, M. (2025). A conceptual and applied analysis of the Level 5 Leadership. *Firat University Journal of Social Sciences*, 35(1), 35-50. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.1470631>
- Karagüzel, E. (2023). *Örgütsel çekicilik algısının bireysel ve kültürel özelliklere göre karşılaştırılması: Türkiye-Almanya örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katıtaş, S., Karadaş, H., & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (62), 182-207. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.949243>
- Kaya, E., & Kılınçarslan, G. (2025). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel çekicilik ile örgütsel sinerji düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sport for All and Recreation*, 7(1), 144–153.
- Kılıç, M., Üstün, A., & Önen, A. S. (2011). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 207–222.
- Kırsoy, İ. (2015). *Okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kış, A. (2009). *Öğrenen örgüt oluşturmada okul müdürlerinin öğrenen liderlik rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics: An introduction* (5th ed.). Thomson Wadsworth.
- Lambert, L., Hogan, N. L., & Barton, E. (2017). The association between principal burnout and turnover intention: The role of efficacy and job satisfaction. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 304–320.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.

- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C., & Meuser, J. D. (2008). Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. *Academy of Management Journal*, 51(3), 427–438.
- Lievens, F., Van Dam, K., & Anderson, N. (2001). Recent trends and challenges in applicant attraction research. *Handbook of Personnel Selection*, 1–25.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: Mastering the 5 elements for corporate learning*. Davies-Black.
- Marquardt, M. J. (2000). *Action learning and leadership. The Learning Organization*, 7(5), 233–241.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Nolan, J., & Harold, C. (2010). Employer branding: the case for public sector organizations. *International Journal of Public Sector Management*, 23(1), 42–53.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Sage Publications.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213–230.
- Özer, N., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. <https://doi.org/10.26466/opus.767321>
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615–639.
- Öztuna, D., Elhan, A. H., & Tüccar, E. (2006). Klinik araştırmalarda istatistiksel anlamlılık ve güven aralıkları. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 26(3), 262–269.
- Öztürk, D., & Yılmaz, D. (2019). Öğrenen liderlik davranışlarının çalışanların yenilikçi iş davranışları üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(3).
- Özüçalışyan, H. N. (2015). *İş zenginleştirmenin örgütsel çekicilik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Qadiri, N. (2015). *Çalışanların iş tatmini ve işe bağlılık düzeylerinde öğrenen liderlik davranışının rolü ve etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pozner, B. (2002). The challenge of finding the leader within: Committing to leadership. Paper presented at the Academy of Management Annual Conference, Colorado.
- Rakhymzhanov, A., & Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *JRES*, 9(1), 1-17.

- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yay.
- Senge, P. M. (2014). *Beşinci disiplin* (16. baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sever, N., & Atik, S. (2021). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 772-808.
- Silva, A. (2016). What is leadership? *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-10.
- Stockman, S., Wood, M., & Jeffries, S. (2017). Employer branding and recruitment: The impact of organizational attractiveness on candidate selection. *Journal of Business Research*, 80, 67-76.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tangi, M. E. (2019). *Hemşirelerin örgütsel güven düzeyinin örgütsel çekicilik ve algılanan örgütsel destek ile ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Nobel Yayınları.
- Turban, D. B., & Keon, T. L. (2001). Organizational attractiveness and employee recruitment. *Perspectives in Industrial Organizational Psychology*, 1(1), 20-32.
- Ulufer Kansoy, S. (2023). Havacılık sektöründe insan kaynaklarını inceleyen çalışmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 4(1), 24-54.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass.

- Weekhout, W. (2011). *Employer branding in the online environment: A study of the influence of websites on employer attractiveness*. University of Twente Repository.
- Wei, Y.-C., Chang, C.-C., Lin, L.-Y., & Liang, S.-C. (2016). A fit perspective approach in linking corporate image and intention-to-apply. *Journal of Business Research*, 69(9), 3556–3564. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.02.004>
- Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.
- Yahşi, Ü. (2005). *Gençlik ve spor bakanlığı personelinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., & Kılıç, F. (2017). Öğrenen okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 539–566.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Zengin, R., Akın, M. A., & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değerli Meslektaşım,

Okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlayan bir araştırma yapmaktayız. Bu amaçla düzenlenen bu bilgi toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde öğrenen liderlik davranışlarına ilişkin bazı ifadeler yer almaktadır. Son bölümde ise örgütsel çekicilik durumuna dair bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız. Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, ölçekte yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Dr. Öğretim Üyesi Halil KARADAŞ

Barış Emre Güven

Danışman, MAÜ, Çocuk Gelişimi Bölüm
Başkanı

Yüksek Lisans Öğrencisi, MAÜ, Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü

Kişisel bilgi formu:

DEMOGRAFİK BİLGİLER	
A1. Cinsiyetiniz	
¹ ☐ Kadın ² ☐ Erkek	
A2. Görev Unvanınız	
¹ ☐ Öğretmen ² ☐ Müdür Yrd.	
A3. Görev Yaptığınız Öğretim Kademesi	
¹ ☐ Okul öncesi ² ☐ İlkokul ³ ☐ Ortaokul ⁴ ☐ Lise	
A4. Eğitim Düzeyiniz	
¹ ☐ Lisans ² ☐ Lisansüstü	
A5. Öğretmenlikteki Hizmet Süreniz	
¹ ☐ 0-5 yıl ² ☐ 6-10 yıl ³ ☐ 11-15 yıl ⁴ ☐ 16 yıl ve üzeri	
A6. Mevcut müdürle çalışma süreniz	
¹ ☐ 1 yıldan az ² ☐ 1-2 yıl ³ ☐ 3-4 yıl ⁴ ☐ 5 yıl ve üzeri	

Ek-2: Öğrenen Liderlik Ölçeği

Öğrenen Liderlik Ölçeği

	Bu bölüm öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışlarını belirlemeye ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Size göre uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	① Hiçbir Zaman	② Nadiren	③ Bazen	④ Çoğunlukla	⑤ Her Zaman
1	Yaşantımızda oluşabilecek bir durumun, meslek hayatımızı etkileyebileceğinin farkındadır	①	②	③	④	⑤
2	Öğrenme-öğretme sürecini geliştirmede denetim görevini etkili biçimde yapar	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenleri tümüyle bir ailenin üyeleri olarak görür	①	②	③	④	⑤
4	Okulun kaynaklarını kullanmada özenli davranır	①	②	③	④	⑤
5	Okulun vizyonuna uygun davranır	①	②	③	④	⑤
6	Okuldaki her çalışanın okul amacını gerçekleştirmede önemli olduğunu vurgular	①	②	③	④	⑤
7	Okulumuzun ve eğitim ortamımızın geleceği ile ilgili konularda görüşümüzü önemser	①	②	③	④	⑤
8	Seminer, konferans, tiyatro gibi etkinliklere katılımı özendirir	①	②	③	④	⑤
9	Öğretmenlerin lisansüstü eğitim çabalarını destekler	①	②	③	④	⑤
10	Hizmet içi eğitim kurslarına katılmayı teşvik eder	①	②	③	④	⑤
11	Okulumuzda akademik olarak gelişim gösteren öğretmenleri ödüllendirir	①	②	③	④	⑤
12	Öğretmenlerimiz ile belli aralıklarla sosyal etkinlik yapar	①	②	③	④	⑤
13	Öğretmenlerimizin özel zamanlarında (düğün, cenaze vb) kendilerine eşlik eder	①	②	③	④	⑤
14	Lütfen bu madde için dördü işaretleyiniz. (Kontrol maddesi)	①	②	③	④	⑤
15	Eleştiriye açıktır	①	②	③	④	⑤
16	Hatalarını kabul eder	①	②	③	④	⑤
17	Kendisine yönelik eleştiri dikkate alır	①	②	③	④	⑤
18	Ben yerine, biz vurgusu yapar	①	②	③	④	⑤
19	Sorunlara yerinde çözümler bulma konusunda öğretmenlere rehberlik eder	①	②	③	④	⑤
20	Bireysel başarıdan çok, takım başarısının önemini vurgular	①	②	③	④	⑤
21	Eğitim yönetiminin teorik alanında yetkindir	①	②	③	④	⑤
22	Eğitim yönetiminin uygulama alanında yetkindir	①	②	③	④	⑤
23	Kendisini sürekli geliştirmeye gayret eder	①	②	③	④	⑤
24	Okulumuzda kendini en çok geliştiren kişidir	①	②	③	④	⑤
25	Alanıyla ilgili gelişmeleri takip eder	①	②	③	④	⑤

Ek-3: Örgütsel Çekicilik Ölçeği

Örgütsel Çekicilik Ölçeği

	Aşağıdaki maddeler okul örgütsel çekicilik düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen maddeleri görevli olduğunuz okulu dikkate alarak değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz.	① Hiç Katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kısmen Katılıyorum	④ Katılıyorum	⑤ Tamamen Katılıyorum
1	Şartlar zorlasa da bu okuldan ayrılmayı düşünmüyorum.	①	②	③	④	⑤
2	Bu okul çalışmak için saygın bir yerdir.	①	②	③	④	⑤
3	Bu okulda çalışmak beni heyecanlandırıyor.	①	②	③	④	⑤
4	Bu okulda çalışmak benim saygınlığıma değer katmaktadır.	①	②	③	④	⑤
5	Çevremdeki çoğu öğretmenin bu okulda çalışmak istediğine inanıyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Bu okulda çalıştığım için diğer insanlar bana imrenerek bakıyor.	①	②	③	④	⑤
7	Bu okulda çalışmak gurur vericidir.	①	②	③	④	⑤
8	Lütfen bu madde için biri (1) işaretleyiniz. (Kontrol maddesi)	①	②	③	④	⑤
9	Arkadaşlarıma bu okulda çalışmalarını tavsiye ederim.	①	②	③	④	⑤
10	Bu okul çalışmak için çekici bir yerdir.	①	②	③	④	⑤
11	Veliler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bu okul ile ilgili tartışılmaz bir başarı algısı olduğu düşünülmektedir.	①	②	③	④	⑤
12	Bu okulun dikkat çeken bir vizyonu bulunmaktadır.					

Ek-4: Öğrenen Liderlik Ölçeği Kullanma İzni

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu

B Baris Emre
Alıcı: halil karadas 7 Eki Cmt 09:29 ☆ 😊 ↩ ⋮

İyi günler Sayın Hocam,

Ben Barış Emre Güven, Mardin Artuklu Üniversitesinde Eğitim Yönetimi programında yüksek lisans yapıyorum.

İziniz olursa geliştirmiş olduğunuz "Öğrenen Liderlik Ölçeği"ni yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Teşekkürler.

h Halil KARADAŞ
Alıcı: ben 7 Eki Cmt 12:46 ☆ 😊 ↩ ⋮

Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarda kolaylıklar diliyorum.

Doç. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi

Ek-5: Örgütsel Çekicilik Ölçeği Kullanma İzni



Ek-6: Etik Kurul Onay Belgesi

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ		
	ÜNİVERSİTE BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI	Dok. No: MAU- FRM-01- KARARLAR/02
		Etik Dur. Tar.: 02/01/2020
		Rev. No/Tar.: 00/...
		Sayfa: 1/1

OTURUM YILI	OTURUM SAYISI	OTURUM TARİHİ	OTURUM SAATİ
2023	11	08.11.2023	15.00

Üniversitemiz Etik Kurulu, Prof. Dr. Serhat HARMAN Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

GÜNDEM 2:

Dr. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ' ın "Evrak Tarih ve Sayısı: 12/10/2023-114889" olan dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı araştırmasının etik açıdan değerlendirilmesi.

KARAR 2 :

Dr. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ' ın "Evrak Tarih ve Sayısı: 12/10/2023-114889" olan dilekçesi ile sorumlu araştırmacısı olduğu "*Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" " başlıklı araştırması etik açıdan değerlendirilerek uygun olduğu görüş ve kanaatine oy birliği ile karar verilmiştir.

(*Etik Kurulu Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Halil KARADAŞ'ın Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Yönergesinin 8. maddesinin 6. bendi bu çalışmanın görüşmelerine katılmamış oy kullanmamıştır.)

Hazırlayan: Birim Kalite Komisyonu	Kontrol Eden: Üniversite Kalite Komisyonu	Onaylayan: Üniversite Kalite Komisyon Başkanı
---------------------------------------	--	--

Ek-7: MEB'e Bağlı Okullarda Araştırma ve Uygulama İzni



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-30769799-44-93544705
Konu : Araştırma İzni ((Baş Emre GÜVEN))

03.01.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Nolu Genelgesi
b) Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğünün 06/12/2023 tarih ve 122210 sayılı yazısı.

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Baş Emre GÜVEN'in "Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları ile Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez ilçelerdeki resmi lise, ortaokul ilkokul ve Anaokulu kurumlarında uygulama talebi ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selahattin BALKAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Murat KÜÇÜKALİ
İl Millî Eğitim Müdürü

- EK:
1- Anket Belgeleri
2- Değerlendirme Formu

Bu belge gıvce elektronik imza ile incelenmiştir.
Adres : pehilik mahallesi mehtemerkif eseny bulvarı saki eğitim bldiilisi İlçe Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehya>
bina no
İlgi için: BİNOÖL GÖLTERKİN
Telefon No : 0 (412) 322 22 35
E-Posta: seyg21@meb.gov.tr Uzman : İlgil
İnternet Adresi: Faks: _____
Kop Adresi : meh@ilmi1.kay.tr
Bu evrak gıvce elektronik imza ile incelenmiştir. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 1f7d-238f-3da5-b14f-a623 koda ile uyku edilebilir.



Ek-8: Örneklem Büyüklüğü Tablosu

Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	± 0.03 örneklem hatası (d)			± 0.05 örneklem hatası (d)			± 0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Bariş Emre GÜVEN
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0004-1542-134X
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10568426
Lise	Diyarbakır / Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Dicle Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, İnşaat Mühendisliği
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü
Mesleki Deneyim	2010-2014 Batman-MEB'e Bağlı Kurumlar 2014-... Diyarbakır-MEB'e Bağlı Kurumlar
Akademik Çalışmalar	Bildiri: Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. <i>International Education Congress</i>. 23.09.2023. Makale: Sosyal Destek Hizmetinden Faydalanan Ailelerin Algıladıkları Sosyal Destek Ve Sosyal Dışlanma İlişkisi. <i>Premium E-Journal of Social Sciences</i>, 7(36), 2023. Makale: Mutluluk ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisinin İncelenmesi. <i>Uluslararası Disiplinlerarası Mükemmellik Arayışı Dergisi</i>, 4(2), 28-36,2025.