

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME KAPASİTESİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Samet KABAKKAYA

KOCAELİ 2023

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME KAPASİTESİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan
Samet KABAKKAYA

Danışman
Doc. Dr. Tuğba KONAKLI

KOCAELİ 2023

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL
ÖĞRENME KAPASİTESİNE İLİŞKİN ALGILARI İLE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN OTANTİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Tezi Hazırlayan: Samet KABAKKAYA

Tezin Kabul Edildiği enstitü Yönetim Kurul Karar ve No:21.06.2023/18

Jüri Başkanı:

Jüri Üyesi:

Jüri Üyesi:

KOCAELİ 2023

ÖNSÖZ

Öğretmenler sürekli öğrencidir. Bu yüzden öğretmenlerden, değişim ve gelişimin sürekli yaşandığı dünyada, kendilerini geliştirmeleri devamlı öğrenmeleri beklenmektedir. Öğrenme kapasitelerini sürekli arttıran öğretmenler öğrencilerine faydalı olabilirler. Bu yolda öğretmenlerin en büyük destekçisi, yol göstericisi okul müdürleridir. Okul müdürleri sahip oldukları donanımlarla öğretmenlerin gelişimlerine katkıda bulunurlar. Değişim ve gelişimin farkında olan şeffaf, ön yargısız ve samimi okul müdürleri öğretmenlerin daha iyi hissetmelerine yardımcı olmuştur. Bu nedenle bu araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Uzun süren yüksek lisans eğitimimin en başından bu zamana kadar takıldığım zorlandığım her nokta da hatta en baştan başlamam gerektiğinde bile desteğini hep hissettiğim tarzı düşünce ve yaklaşımıyla örnek bir bilim insanı olan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Tuğba KONAKLI' ya, zamanlarından aldığım kıymetli 'aileme' sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Samet KABAKKAYA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi	8
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5.Araştırmanın Varsayımları	9
1.6.Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2.1.Örgütsel Öğrenme Kavramı.....	11
2.2. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri.....	14
2.2.1.Tek Aşamalı (Etaplı) Öğrenme.....	14
2.2.2. Çift aşamalı (Etaplı) Öğrenme.....	16
2.2.3. Üç Aşamalı Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)	18
2.3. Örgütsel Öğrenme Süreci	19
2.3.1. Bilgi Edinme	20
2.3.2. Bilginin Dağıtımı	22
2.3.3. Bilginin Yorumlanması	23
2.3.4. Örgütsel Hafıza	24

2.4. Örgütsel Öğrenme Engelleri.....	26
2.5. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler	27
2.6. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Öğrenme.....	30
2.7. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi	34
2.7.1. Yönetsel Bağlılık	36
2.7.2. Sistem Perspektifi	37
2.7.3. Açıklık ve Deneyim	38
2.7.4. Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu	40
2.8.Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar	40
2.9. Liderlik kavramı ve liderlik kavramına genel bir bakış.....	42
2.10.Liderlik Yaklaşımları.....	45
2.10.1. Özellikler Yaklaşımı	45
2.10.2. Davranışsal liderlik yaklaşımı	47
2.10.3. Durumsal liderlik kuramları	52
2.10.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	58
2.11. Otantik Liderlik.....	61
2.11.1. Otantik Liderliğin Boyutları.....	66
2.11.2. Otantik Liderlik Kuramları.....	73
2.11.3. Otantik Liderin Özellikleri	83
2.11.4. Otantik Liderlik ve Çalışan Üzerine Etkisi	84
2.11.5. Eğitim Örgütlerinde Otantik Liderlik	88
2.12. Otantik Liderlik ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi İlişkisi.....	90
2.13. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar .	93

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	97
3.2. Evren ve Örneklem	98
3.3. Veri Toplama Araçları.....	99

3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışmaları.....	101
3.5. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmaları	101
3.6. Verilerin Toplanması	106
3.7. Verilerin Analizi	107
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
4. BULGULAR VE YORUM.....	109
4.1.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları	109
4.2.Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Algıları	110
4.3.Okul Müdürlerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine Ait Görüşleri Arasındaki İlişki	110
4.3.1. Otantik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına Ait Sonuçlar.....	112
SONUÇ.....	115
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	115
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	116
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	117
Öneriler.....	119
KAYNAKÇA	122
EKLER.....	137
EK I. Araştırma İzni	137
EK II. Ölçek Kullanım İzni	138
EK III. Kullanılan Ölçekler.....	140
ÖZGEÇMİŞ.....	144

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğretmenlerinin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Çayirova ilçesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 414 öğretmen oluşturmaktadır. İlişkisel tarama deseni ile yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

Öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesi algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Gomez vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Tibet (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaöğretim okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen Tabak vd. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Otantik Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen verilerin analizi SPSS 23 ve AMOS 24 Programları aracılığı ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre otantik liderlik ve alt boyutları öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında örgütsel öğrenme kapasitesi ile otantik liderliğin ilişkilerde şeffaflık ve öz farkındalık alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ön yargısız değerlendirme alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Otantik liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıyı anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Otantik Liderlik, Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Öğrenme Kapasitesi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between secondary school teachers' perceptions of the school's organizational learning capacity and school administrators' authentic leadership characteristics. The sample of the research consists of 414 teachers working in official secondary education institutions in Çayirova district of Kocaeli province in the 2022-2023 academic year. Two different measurement tools were used as data collection tool in this study, which was conducted with a relational scanning design.

The "Organizational Learning Capacity Scale" developed by Gomez et al. (2005) and adapted into Turkish by Tibet (2015) was used to determine the teachers' perceptions of the organizational learning capacity of the school. In order to determine the authentic leadership characteristics of secondary school principals, the "Authentic Leadership Scale" developed by Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing, and Peterson (2008) and adapted into Turkish by Tabak et al. (2012) was used. The analysis of the data obtained from these scales was made through SPSS 23 and AMOS 24 programs.

According to the results of the research, authentic leadership and its sub-dimensions significantly predict teachers' perceptions of the organizational learning capacity of the school. When the results of the multiple regression analysis were examined, a high level of positive relationship was found between the organizational learning capacity and the transparency and self-awareness sub-dimensions of authentic leadership, and a moderately positive relationship between the internalized morality and unbiased evaluation sub-dimensions. It was found that authentic leadership significantly predicted the perception of organizational learning capacity.

SİMGELER VE KISALTMALAR

?: Yüzde

F: Varyans

N: Araştırmaya İlişkin Katılımcı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

Sd: Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

t: t Puanı

vd: ve diğerleri

X: Aritmetik Ortalama

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Argyris ve Schön'ün (1996) Tek Döngülü Öğrenme Modeli.....	15
Şekil 2. Çift Aşamalı Öğrenme.....	17
Şekil 3. Üç Aşamalı Öğrenme.....	18
Şekil 4. Huber'in (1991) Örgütsel Öğrenme Süreçleri Şeması	20
Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Süreci	25
Şekil 6. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler.....	33
Şekil 7. Yönetisel Diyagram.....	50
Şekil 8. Reddin'in Temel Liderlik Tarzları	56
Şekil 9. Otantik Liderliğin Özellikleri.....	74
Şekil 10. Otantik Liderliğin Bileşenleri ve Bunlardan Etkilenen Esenlik Yapıları	77
Şekil 11. Avolio vd. (2004)' a Göre Otantik Liderliğin, Kimlik, Umut, Olumlu Duygular, İyimserlik ve Güven Kavramları.....	85
Şekil 12. Otantik Liderlik ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Modeli.....	98
Şekil 13. Otantik Liderlik Ölçeğinin Amos Diyagramı.....	103
Şekil 14. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeğinin Amos Diyagramı	105

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Örgütsel Öğrenme Tanımlarının Tarihsel Sıralaması	12
Tablo 2. Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları	31
Tablo 3. Okulların Öğrenen Örgüt Dönüşümlerinde Geçirdikleri Aşamalar ...	33
Tablo 4: Liderlik Kavramına Tarih Boyunca Kronolojik Olarak Getirilen Tanımlar	43
Tablo 5: X ve Y Teorilerinin Özellikleri	51
Tablo 6. Durumsal Faktörlerin Alabileceği Değerler	54
Tablo 7. Otantik Liderlik Kavramı İle İlgili Yapılan Tanımlar	65
Tablo 8. Güvenilirlik Analizi Sonucu	101
Tablo 9. Otantik Liderlik Ölçeği Faktör Yapısının Uyum İndeksi Değerleri ..	104
Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Faktör Yapısının Uyum İndeksi Değerleri.....	106
Tablo 11. Otantik Liderlik Boyutlarının Merkezi Dağılım Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları.....	107
Tablo 12. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Boyutlarının Merkezi Dağılım Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları.....	108
Tablo 13. Otantik Liderlik ve alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	109
Tablo 14.Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	110
Tablo 15. Pearson Korelasyon Analizi sonuçları	111
Tablo 16. Otantik Liderliğin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	112
Tablo 17. Otantik Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Öğrenme Kapasitesini yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	113

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Günümüzün getirdiği teknolojik ve bilimsel gelişmeler örgütleri sürekli değişim ve gelişime zorunlu hale getirmiştir. Yaşadıkları hızlı değişimler örgütleri etkilemekte ve yavaş büyüyen örgütler artık bu değişimlere uyum sağlayıp ayakta kalamamaktadır (Marquart, 1996: s.1). Gelişen ve değişen dünyada örgütlerin varlığını sürdürebilmeleri için içinde yaşadığı yüzyılın gerektirdiği beceri ve tutumları kazanmaları gerekmektedir. Bu becerileri kazanmak için örgütte salt çalışanın öğrenmesi yeterli değildir. Öğrenme bireyin sorumluluğunda olduğu kadar örgütün de sorumluluğu haline gelmektedir. Sorumluluklardaki değişiklikler, değişim yoluyla öğrenmeyi gerektirir. Günlük yaşamlarında giderek daha fazla değişiklik hisseden bireyler ve örgütler, öğrenmeyi gelişmiş bir araç olarak kullanır (Cook, 1995: s.4; Bassi, Cheney ve Lewis, 1998: s.52).

Bireyin öğrenmesi ile örgütlerin öğrenmesi farklı gerçekleşmektedir. Örgütlerin nörolojik bir beyinleri yoktur ancak bilişsel alışkanlıkları ve hafızaları vardır. Bu nedenle örgütler de öğrenir. Örgütsel öğrenme kavramı önce örgütsel öğrenme kapasitesini içermelidir. Birçok araştırmacı, öğrenme yeteneklerini geliştirerek öğrenen bir örgüt haline gelmenin mümkün olduğunu bulmuştur. Araştırmacılar konuyla ilgili olarak yeni modeller önermekte ve bu modellerin bir örgütün öğrenme kapasitesini daha kolay geliştirmek için kullanılabileceğini savunmaktadırlar (Marsick ve Watkins, 2003: s.132-133). Örgütsel öğrenme kapasiteleri, büyüme, yaratıcılık, yenilikçilik ve örgütsel öğrenme için etkili faktörler olarak kabul edilir. Bu nedenle, akademik camia öğrenen örgütlere ve örgütsel öğrenme kapasitesine artan bir ilgi göstermeye başlamıştır (Chiva ve Alegre, 2009: s.323).

Dünyada meydana gelen değişiklikler sadece işletme örgütlerini değil, aynı zamanda eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Eğitim örgütleri, toplumun kendisinden

beklediği sorumlulukları yerine getirmek için ister istemez kendilerini öğrenmeye ve yeniliğe dayalı bir değişim sürecinin içinde bulmaktadır (Leithwood vd., 1995). Bu değişimin yaşanması bireysel olarak sağlamak oldukça güçtür. Aksine öğrenen bir yapının oluşumuyla gerçekleşebilir. Okulların, değişim süreçlerini yönetmek için dâhili kapasitelerini arttırmalarının gerekli olduğundan bahsedilebilir. Başka bir deyişle, okullar, faydacı değişime uyum veya desteğe odaklanmak yerine, örgütsel öğrenme ve kapasite geliştirmeye odaklanmalıdır (Hopkins, Harris ve Jackson, 1997).

Artan rekabet, müşteri ihtiyaçları, iletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim örgütlerinde değişim olarak tanımlanabilir (Shoham ve Perry, 2009). Ayrıca, müfredat ve öğretimdeki değişiklikler ile kültür ve yapıdaki değişiklikler, okulları başarı elde etmek için örgütsel öğrenme kapasitelerini geliştirmeye zorlamaktadır. Bu ifadelere ek olarak Aydın (2001), eğitim ve öğretim sisteminin verimsizliğinin, yönetici ve öğretmenlerin pedagojik formasyon açısından nitelikli olmaması anlamına geldiğini belirtmiştir.

Özellikle son yıllarda eğitim örgütlerinin daha verimli çalışması için birçok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda performans ve kapasite artırımına yönelik çeşitli iyileştirmeler yapılmıştır (Lopez ve Peon, 2005: s.147). Öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi yoluyla öğrenen örgüt olma potansiyelini değerlendiren bazı araştırmacılar, bu modeller kullanılarak örgütlerin öğrenme yeteneklerinin daha kolay geliştirilebileceğini savunarak konuyla ilgili yeni modeller önermişlerdir (Marsick ve Watkins, 2003: s. 132-133).

Örgütler, öğrenme kapasitelerini çağın gerektirdiği şekilde arttırmalıdır. Örgütsel öğrenme kapasiteleri, bir örgütte öğrenme sürecini mümkün kılan ve onu öğrenerek öğrenen bir örgüt haline getiren yönetsel ve örgütsel özellikler olarak kendini gösterir (Emhan vd., 2015: s.95). Örgütsel öğrenme kapasiteleri, örgütsel öğrenmeye izin veren veya örgütsel öğrenme süreçlerini kolaylaştıran örgütsel ve yönetsel faktörler olarak tanımlanabilir (Chiva, Alegre ve Lapiedra, 2007: s.226). Teo ve Wang (2005), örgütsel öğrenme kapasitesini dört boyut altında açıklamıştır. Bunlar: Sistem perspektifi örgüt içerisindeki bir eylemin bütünsel sonuçlarını kavrayabilme

olarak değerlendirilir. Yönetmel bağıllık ile örgütlerin öğrenme kapasitelerine ilişkin ne yapmalarının gerekli olduğu açıklanmaktadır. Bilginin transferi ve bütünleştirme “Sürekli iyileştirme ve değışim için gerekli bilgileri edinme ve benimseme becerisi” olarak tanımlanmaktadır. Açıklık ve deneyim ise bir örgüt içinde bilginin erişe bilirlık ölçüsü olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel öğrenme kapasitesinin iki temel bileşeni vardır. Birincisi örgütsel sistemin uyumudur. Bu bileşen üyelerin örgüt içinde yaşanan zorluk ve fırsatlara karşı duyarlı davranış ve uygulamalarını ifade eder. İkinci bileşen ise öğrenme ve gelişim kültürüdür. Öğrenme ve gelişim kültürü, açık iletişim, öğrenme, personelin güçlendirilmesi ve personelin gelişimine işaret eden değer odaklı davranış ve uygulamalarını ifade eder (Bess vd., 2011).

Örgütsel öğrenme kapasitesini arttırmada, gelişim kültürünün oluşmasında ve kültürün aktarılmasında liderin tavrı önemlidir. Örgüt liderlerinin şeffaflığı, adaletliliğı ve tutarlı davranışları örgütte olumlu bir hava ve örgüt iklimi oluşturmaktadır. Örgütün diğer üyeleri de böyle bir ortamdan etkilenir, destek gördüklerini düşünür ve katkı sağlamak ister (Kesken ve Ayyıldız, 2008: s.743; Ünnü, 2009: s.1266).

Liderler örgütsel öğrenme kapasitesinin arttırılması sürecinde ve örgütün gelişiminde üç açıdan önemli ölçüde rol oynamaktadırlar (Sadler, 2003). Birincisi, liderler örgüt içinde bağlamsal destek sağlarlar. İkincisi, öğrenmenin grup düzeyinde gerçekleşmesini oluşturlar. Üçüncü olarak ise liderler yeni bilginin ve mevcut bilginin kurumsallaşmasını yönetirler. Liderler; öğrenmeyi destekleyen bir iklimi desteklemeli, bireyler ile takımlardan öğrenmenin örgütün bilgi ve deneyim deposuna aktarılması için mekanizmalar geliştirmelidir (Sadler, 2003). Destekleyici liderliğin (dönüşümsel özellikler) örgütsel öğrenme ve bir öğrenen örgütün yaratılması üzerindeki etkisine ilişkin net teorik argümanları, araştırma kanıtları mevcuttur (Senge 1990; Aragon-Correa vd., 2005; Jansen vd., 2009). Gardner vd. (2005), herkes için bilgiye, kaynaklara, desteğe ve öğrenme fırsatlarına açık erişim sağlayan bir örgüt

kültürü oluşturabilen ve sürdürebilen gerçek liderler olmadan bir örgütte çok fazla öğrenmenin ger ekleştirilemeyece ini savunmaktadır.

Örgütler içerisindeki durum ve yaşantılarda otantik davranış, bireysel öğrenme ve grup öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ek olarak, şeffaflık ve liderin kendisi ve davranışları hakkında geri bildirim almak için açık iletişim ve gözetim sürdürmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli bir faktördür (Ilies vd., 2005: s.382). Bu faktör d ş n ld  nde otantik liderin örgütsel öğrenme kapasitesini arttırdığı teorik olarak düşünüle bilinir. Yazıcı'ya (2001) göre liderler her şeyden önce öğrenmeye ve kendi düşünce ve eylemlerini geliştirmeye açık olmalı, tüm astlarına öğrenme ve gelişme fırsatları sağlamada aktif rol almalıdır.

Örgütlerin karşı karşıya olduğu toplumsal meselelerdeki artış, otantikli e ve otantik liderliğe olan ilginin artmasına yol açmıştır (Walumbwa ve diğerleri, 2008: s. 90). Bu ilgi, Haziran 2004'te Nebraska'da otantik liderlik gelişiminin özel bir konu olarak tartışıldığı Gallup Liderlik Enstitüsü Zirvesi'nde ivme kazandı (Avolio ve Gardner, 2005: s. 316). Luthans ve Avolio (2003), Seligman (2002) ve George (2003) gibi araştırmacılar otantik liderliğe ilgi duyan isimler arasında yer almaktadırlar.

Bir liderin tutum ve davranışlarının astlarını nasıl etkilediğini bilmesi önemlidir. Kendisi hakkında neleri bilip neyi bilmediğini belirlemek için astlarının liderlik tutum ve davranışlarına tepkilerini incelemek çok faydalıdır. Bir liderin karakteri, güçlü ve zayıf yönleri, becerileri ve kendini yargılama yeteneği sonraki adımlarda onlara fayda sağlayacaktır. Bu nedenle liderin önce kendini tanınması gerekir (Budak ve Budak, 2004: s. 380-381). Bu yaklaşıma göre, otantik liderler, kendi düşünce ve eylemlerinin başkaları tarafından nasıl algılandı ının farkındadırlar ve kendi değerleri, ahlaki bakış açıları, bilgi ve g  lerinin yanı sıra başkalarının değerlerini de tanırırlar. Ayrıca, çalıştıkları ortamın özellikleri konusunda kendinden emin, umutlu, iyimser, dirençli ve son derece ahlaki kişilerdir (Avolio ve Gardner, 2005: 321).

Otantiklik kavramını pozitif psikolojiye entegre eden Sparrowe (2005), otantik liderleri; güvenilir, umutlu, iyimser ve esnek bireyler olarak tanımlamıştır. Başka bir tanıma göre otantik liderler, etik yargılarda bulunma yeteneğine sahip, farklı bir bakış açısı yakalayabilen ve kararlarını kendi ahlaki değerleri ile karşılaştırabilen kişilerdir (Brown ve Trevino, 2006: s.599). Öz-dürüstlük, otantik liderliğin kalbinde yer alır. Kendinize karşı dürüst olmak için, kendinizin farkında olmanız gerekir. Öz-farkındalık, kişinin varlığını oluşturan bileşenlerin tam olarak farkında olma yeteneğinin bir ölçüsüdür (Klenke, 2007: 77).

Walumbwa vd., (2008: s.94) otantik liderliği dört ilişkili boyutta açıklamaktadır. Bunlar: öz farkındalık, ön yargısız değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak ve ilişkilerde şeffaflıktır. Öz farkındalık, bireyin kendisine ait duygu ve düşünce sistemlerini bilmesidir. Ön yargısız değerlendirme, bireyin kendisini objektif ve dengeli değerlendirmesi ile ilgilidir. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı liderin hangi şartlarda ve ne olursa olsun duygu ve düşünce sistemleri, ahlakıyla uyumlu tutarlı davranışlarda bulunmasını içerir. İlişkisel şeffaflık, bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini objektif bir şekilde paylaşıp, kendilerine ve akranlarına gerçek renklerini göstermeleri anlamına gelir.

Okullar, toplumun yaşaması ve gelişmesi için gerekli olan örgütlerdir (Çelik, 2015). Bu örgütler toplum için teknolojinin gelişmesi, küreselleşme, kültürel farklılıklar ve beklentiler gibi faktörlerden etkilendiği için önemli olup okul liderlerinin sorumluluğu artmakta ve davranışları daha önemli hale gelmektedir (Taymaz, 2009). Okul yönetimi, eğitim-öğretim amaçlarına ulaşma sürecinde okulu etkili ve verimli kılmaya çalışır (Özdemir, 2018: s.182). Başarılı bir okul inşa edebilmek için sorumlu okul müdürlerine ihtiyaç vardır. Okul yöneticileri, eğitim paydaşlarını etkilemek ve örgütsel amaçlarla uyumlu hale getirmek için değerlere, inançlara, duygulara ve güvene dayalı bir liderlik yaklaşımı benimsemelidir (Sezgin ve Er, 2019: s.314). Bu bağlamda otantik liderlik, ahlaki değerleri içeren, duyguları açıkça ifade eden (Avolio ve Gardner, 2005), bireyin kendi özelliklerini dikkate alarak bilinçli hareket eden (Caza vd., 2010) ve içselleştirilmiş bir ahlaki anlayışa sahip olması (Balta, 2020) özellikleri nedeniyle okullar için önem kazanmaktadır.

Otantik liderlik becerileri sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin mesleklerine olan ilgilerini artırır; kişisel ve profesyonel gelişimlerini etkin bir şekilde destekler, daha verimli ve üretim odaklı bir çalışma ortamı sağlar (Gardner vd., 2005). Bu kapsamda okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerine yatkınlıkları eğitimde verimin ve kalitenin artmasına yardımcı olabilir. Nitekim alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde; otantik liderliğin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediği (Koçak, 2019), motivasyon ve iş doyumunu üzerine pozitif katkı sağladığı (Kılıç, 2019), örgütsel özdeşleşmeyi arttırdığına yönelik bulgulara rastlanmaktadır (Ünal, 2015).

Otantik liderliğin önemli öğelerinden birisi motivasyondur. Otantik liderler çalışanları motive etmeli ve desteklemelidir (George, 2010; Wernsing, 2018). Aynı şekilde, otantik liderler çalışanların iş doyumunun sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Başka bir deyişle, çalışanların iş doyumlarında olumlu değişiklikler algılamasının nedeninin otantik liderlikten kaynaklandığı iyi bilinmektedir (Giallonardo, Wong, ve Iwasiw, 2010; Wong ve Laschinger, 2013). Bu bağlamda ele alındığında otantik liderlik, motivasyon ve iş doyumunun sağlayıcılarından olabilmektedir. Kılıç'ın (2019) yaptığı araştırmada otantik liderliğin motivasyon sağladığı ve iş doyumunu üzerinde pozitif bir artış yaptığı sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Otantik liderliğin örgütsel kimlik, yenilikçilik, psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık, öz yeterlilik, örgütsel güven ve örgütsel sinizm ile ilişkisinin araştırıldığı alanyazında yer almaktadır. Ulutin'in (2010) 125 okul yöneticisi üzerinde yaptığı araştırmaya göre, okul kimliği algılarını artırmak için kullanılan yöntemler örgütsel kimlik algıları ile bağlantılıdır. Ünal (2015) ise 336 öğretmenle yaptığı araştırmasında müdürlerin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin kurumlarına aidiyet ve kimlik duygularının arttığını tespit etmiştir. Benzer konulardan; örgütsel bağlılık, örgütsel etkililik, örgüt iklimi, içsel motivasyon ve performans üzerine yapılan araştırmalarda bu kavramların örgütsel öğrenme kapasite ile ilişkili olduğu görülmektedir. Remedios ve Boreham (2004) araştırmalarında içsel motivasyonun örgütsel öğrenme kapasitesini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Tibet (2015) örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcılarını ortaya koyduğu araştırmasında; öğretmenlerin okula karşı duygusal bağlılığının ve örgüte bağlılığının artmasında

örgütsel öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kapasitesi yüksek olan okullar, öğrenmeyi sürekli ve dinamik hale getirir, bilgiyi paylaşır, yeni bilgiler üreterek bu bilgileri topluma kazandırır ve toplumun değişen şartlara uyumunu kolaylaştırır (Oklay, 2015). Örgütsel öğrenme kapasitesini artırmada liderliğe odaklanma, otantik liderlik özelliklerinin öğrenmeyi, motivasyonu ve işbirliğini desteklemeye katkısını vurgular (Sadler, 2003). Nitekim yapılan araştırmalar, otantik liderlik özelliklerinin örgütsel öğrenme kültürünün anlaşılması ile öğrenmeyi teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Otantik liderlik, bir örgüt içinde güvenli bir çalışma ortamı yaratır ve çalışanlar arasında örgütsel öğrenmeyi geliştirir (Wong ve Cummings, 2009; Hassan ve Ahmed, 2011). Bu bağlamda okulların örgütsel öğrenme kapasitesinin artırılmasında otantik liderliğin rolünün nasıl olduğu halen yanıt bekleyen sorular arasındadır. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otantik liderlik ve örgütsel öğrenme kapasitesi kavramlarını ele alarak okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerine ilişkin algısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ne düzeydedir?
3. Otantik liderlik örgütsel öğrenme kapasitesinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzün hızla değişen ve karmaşık ortamında, örgütlerin rekabet avantajını sürdürmesi ve sürdürülebilir başarıya ulaşması için sürekli olarak öğrenmesi gerekmektedir. Örgütlerin değişime ve yeniliğe uyum sağlamaları ve rekabet güçlerini artırmaları örgütsel öğrenme kapasitelerini artırarak mümkündür (Yılmaz, 2018). Diğer işletme örgütlerinde olduğu gibi okullar için de örgütsel öğrenme kapasitesi önemlidir çünkü bu, okulların sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermelerine yardımcı olur. Örgütsel öğrenme kapasitesi, okulların yeni bilgi ve becerileri keşfetmelerine, bu bilgi ve becerileri kullanmalarına ve öğrenme sürecinde sürekli olarak iyileşmelerine olanak tanır. Bu nedenle okulların örgütsel öğrenme kapasitesine sahip olması öğrenci başarısı için oldukça önemlidir (Yılmaz, 2018).

Okulların örgütsel öğrenme kapasitesi, değişen eğitim eğilimlerine ve öğrenci ihtiyaçlarına daha hızlı uyum sağlamalarına da yardımcı olabilir. Örgütsel öğrenme kapasitesine sahip okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılarken öğretmenlerin gelişmesine yardımcı olabilecek yenilik ve değişime daha açık olabilir. Bu kapasite, okul personelinin her zaman öğrenmeye açık olması ve değişime kolayca uyum sağlayabilmesi ile geliştirilebilir (Keklik, 2016). Değişim ve gelişim liderle gerçekleşmektedir. Ruhe vd. (2013), otantik liderliğin, takım ortamında yenilikçi davranışları teşvik ettiğini ve takım üyelerinin öğrenmeye ve gelişmeye açık hale getirildiğini gösteren bir çalışma yapmışlardır. Bu tür davranışların örgütsel öğrenme kapasitesini artırdığı düşünülebilir.

Liderlerin otantik liderlik özellikleri; örgütsel öğrenme kültürünün ve nasıl geliştirdiğini anlaşılması ile öğrenmeyi teşvik etmenin yollarını açıklamaktadır. Wong ve Cummings, (2009); Hassan ve Ahmed, (2011) otantik liderliğin örgütlerde güvenli bir çalışma ortamı sağladığını, bunun da çalışanların örgütsel öğrenme kapasitesini arttırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nartgün vd.' de (2011) örgütsel öğrenme kapasitesinin artması için otantik liderliğin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Otantik liderliğin, takım üyelerinin öğrenme, inovasyon ve yeni fikirlerle

ilgilenmesine teşvik ettiği, böylece örgütsel öğrenme kapasitesinin artırılmasına yardımcı olduğu düşünülebilir. Bu çalışmanın okulların örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Kocaeli ilinin Çayirova ilçesinin Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda 2022 / 2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 414 öğretmenin ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmaya katılan 414 öğretmenin uygulayıcı tarafından verilen forma dürüst bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.6.Tanımlar

Liderlik: Takipçilerini belirlenen amaçlar doğrultusunda etrafında toplayabilme ve harekete geçirebilme yeteneğidir (Eren, 2008).

Otantik Liderlik: Otantik liderlik, kendini tanıma, başkalarının yönelimlerine duyarlılık ve liderlik eyleminin sinerjisine yol açan teknik bir sofistike işlemdir (Begley,2004: s.5)

Örgütsel Öğrenme: İstenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan yetenekleri sürekli olarak geliştirme sürecidir. Bu kavram, bir organizasyonun, çalışanlarının ve gruplarının sürekli olarak yeni bilgi ve becerileri öğrenip uygulayarak performanslarını iyileştirmesini vurgular (Sence, 1991)

Örgütsel Öğrenme Kapasitesi: Örgütün öğrenme sürecine katkı sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran örgütsel ve yönetsel faktörlerin birleşimidir (Çalık, 2003).

Okul: Kocaeli ili ayırova ilçesinde bulunan resmi Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam-Hatip Liselerini ifade etmektedir.

Öğretmen: Kocaeli ili ayırova ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

2.1.Örgütsel Öğrenme Kavramı

Örgütsel öğrenme kavramı 1963 yılında Cyert ve March tarafından ilk kez araştırılmış, 1978 yılında Argyris ve Schön tarafından da modellenerek kavramsallaştırılmıştır. Kavramın literatüre kazandırılmasından sonra birçok araştırmacı konuya ilgi duymuş ve örgütsel öğrenme kavramını farklı açılardan incelemişlerdir. Argyris ve Schön (1978), örgütsel öğrenmeyi iki yapı olarak (tek ve çift öğrenme olarak) incelemiş, Kim (1993) , örgüt içerisindeki kişilerin öğrenme düzeyleri ile açıklamış Huber (1991) örgütsel öğrenme sürecine odaklanarak süreci bilginin edinimi, anlamlandırılması, dağıtılması ve örgütsel hafıza olarak açıklamıştır. DiBella vd. (1996), örgütsel öğrenmeyi çevreye uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Fiol ve Lyles (1985) ise örgütsel öğrenmeyi geçmiş öğrenmelerin gelecekteki öğrenmelere aktarımı olarak ifade edip yüksek ve az düzey olarak sınıflandırmıştır. Levitt ve March, (1988) ise deneyimlerin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Cook ve Yanow (1993) ise örgütsel öğrenmenin örgütün sahip olduğu yapı ile ilişkisini incelemiştir. Bapuji ve Crossan (2004) ise örgütsel öğrenmeyi değişen koşullara adapte olma olarak işlemiştir. Savolainen ve Haikonen (2007) sürekli gelişmek olarak ifade ederken Gizir (2008) ise örgüt kültürünün devam etmesinin sağlayıcısının örgütsel öğrenme olduğunu söylemiştir.

Araştırmacıların örgütsel öğrenmeye bakışlarının farklı olması sonucunda örgütsel öğrenmenin farklı tanımları yapılmıştır. Tablo 1’de örgütsel öğrenme tanımları tarihsel sıralamalarıyla verilmiştir.

Tablo 1. Örgütsel Öğrenme Tanımlarının Tarihsel Sıralaması

Yazar	Yıl	Tanımı
Argyris ve Schön	1978	“Hataların tespit edilip düzeltilmesidir.”
Fiol ve Lyles	1985	“Geçmiş eylemler ve onların etkililiği ile gelecekteki eylemler arasında geliştirilmiş olan sezgi, bilgi ve ilişkilerdir.”
Senge	1990	“İstenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan yetenekleri sürekli geliştirmektir.”
Bedeian ve Zammuto	1991	“Bir örgütün, eylemleriyle o eylemlerin çevresel sonuçları arasındaki ilişki hakkında bilgi geliştirme sürecidir.”
Huber	1991	“Örgütsel öğrenme, örgütün herhangi bir biriminin bir bilgiyi örgüte potansiyel bir fayda sağlayacağı düşüncesiyle edinmesidir.”
Kim	1993	“Örgütün etkili eylem gerçekleştire bilirliliğinin artırılmasıdır.”
Cook ve Yanow	1993	“Örgütlerin neyi yapıyorsa onu yapmak için var olan yeteneklerini edinmesi, değiştirmesi ya da korumasıdır.”
Dodgson	1993	“Örgütlerin kendi kültürleri içerisinde bulunan aktivitelerin çevresindeki rutinleri ve bilgileri inşa etme, destekleme ve organize etme yolları ile işgücünün becerilerini iyileştirerek örgütsel etkililiğini uyarlaması ve geliştirmesidir.”
Marks ve Louis	1999	“Örgütsel öğrenme, bilginin sosyal olarak islenmesidir.”
Huysman	2000	“Bir örgütün yeni bilgi üretmesi veya var olan bilgiyi yeniden yapılandırması sürecidir.”
Antonacopoluou	2001	“Öğrenme ve kendini sorgulama yolu ile bilginin açığa çıkarılmasıdır.”
Hitt, Miller ve Colella	2006	“Deneyim sonucu örgütsel davranışta meydana gelen değişimlerdir.”
Koç	2009	“Örgütsel bilgideki değişimi; söz konusu bilgiye eklemelerde bulunmayı, dönüştürmeyi veya eksiltmeyi ifade eder.”
Töremen	2011	“Örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini artırma.”

Örgütsel öğrenme kavramına ilişkin Tablo 1 incelendiğinde uzun bir süredir alan yazında yer alan bu kavramın farklı pencerelerden açıklandığını görülmektedir. Literatürde örgütsel öğrenmenin üzerinde ortaklaşmış bir tanımı hala bulunmamaktadır (Bapuji ve Crossan, 2004; Easterby-Smith ve Lyles, 2003). Örneğin Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenmeyi hataların ayıklanması bağlamında açıklamıştır. Örgütsel öğrenme, hataları tespit etmeyi, mevcut iletişim hatlarını sorgulamayı, hatalardan ders çıkarmayı ve yararlı fikir ve önerilerin bireylere bırakılmasını sağlamaya dayanır (Collinson ve Cook, 2016). Ancak birçok kişi ve örgütün, savunma, çatışmalardan kaçınma ve kendini koruma ile açıklanan davranışlarının hataların tespitine engel olduğu ortaya çıkmıştır. Bu tür sözle yapılan davranışların farklı olması ve tek taraflı olması örgütsel öğrenmenin temelinde yer alan hataların tespitine mani olmaktadır. Bu tür bir örgütsel öğrenme sistemi ikilemlerin su

yüzüne çıkmasına izin vermez ve üyelerin diyaloga girmesini engeller (Argyris ve Schön, 1978). Argyris ve Schön (1978) , aksine karşılıklı gerçekleşen öğrenmenin daha şeffaf ve hatalardan ayıklanmış olduğunu ifade ederek çift döngülü öğrenme olarak açıklamışlardır. Çift döngü öğrenme, bir organizasyonun normlarında, önceliklerinde ve davranışlarında temel değişikliklere yol açan öğrenmedir (Argyris ve Schön, 1978).

Daft ve Weick (1984), örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmalarında temele “örgütsel yorumlama” kavramını yerleştirmiştir. Örgütsel yorumlama, olayları tercüme etme, anlamak için modeller geliştirme, anlamı ortaya çıkarma ve yöneticiler arasında kavramsal şemalar oluşturma sürecidir. Araştırmacıya göre örgütsel öğrenmenin olabilmesi için önce yorumlama olması gerekir.

Fiol ve Lyles(1985), Bedeian ve Zammuto (1991), Huber(1991), Huysman (1999), Koç (2009) gibi araştırmacılar örgütsel öğrenmeyi bilgi kavramı üzerinden açıklamışlardır. Onlara göre bireylerin nasıl öğrenme ve öğretme kabiliyeti var ise örgütlerin de öğrenme ve öğretme kabiliyetleri vardır. Fiol ve Lyles’e (1985) göre örgütler yaşanan olaylardaki bilgileri saklı tutarak mevcut ve yeni örgüt üyelerini de örgütsel tarih ile etkilemektedir. Spector ve Davidsen’e (2006) göre de örgütsel öğrenme bilimdir. Örgütün hafızasının yeni üyelere aktarımını sağlamaktadır. Ancak bazen örgütün tüm üyeleri örgütsel bilgiye erişmemiş veya kavrayamamış olabilir. Örgütün büyük bir kısmı elde edilen bilginin potansiyel faydasını fark ettiğinde ve bu bilgiyi öğrendiğinde örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olur (Huber, 1991). Bu anlamda Özgen, Kılıç ve Karademir (2004) örgütlerde örgütsel öğrenmenin oluşması için örgüt üyelerinin bilgi ve tecrübelerini örgüte aktarması gerekliliğini vurgulamıştır.

Örgütün belirli seviyelerinde zaman içinde meydana gelen öğrenme, yeni bilgi ile hâlihazırda mevcut olan ve örgüt içerisinde kullanımda olan bilgi arasında bir gerilim yaratır (Crossan, Lane ve White, 1999). Öğrenen örgüt, gerilimi yenilikçi yapısıyla aşan örgüttür. Styhre, Josephson ve Knauseder (2004)’e göre örgütsel öğrenme yaşanan problemlere çözüm üreten yenilikçi mekanizmadır. Örgütlerde

yenilik yapmak ve değişen dünyaya ayak uydurmak için örgütsel öğrenme büyük önem taşımaktadır (Bapuji ve Crossan, 2004).

2.2. Örgütsel Öğrenme Çeşitleri

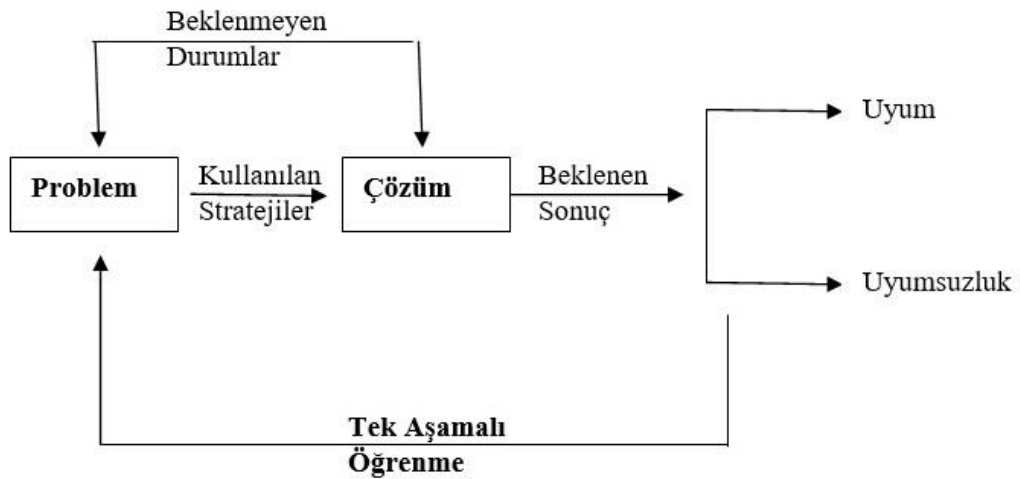
Örgütsel öğrenme kavramının iyice anlaşılmasının yolu örgütsel öğrenme çeşitlerinin incelenmesinden geçmektedir (Kale, 2003). Bu bağlamda geçmişten bugüne yapılan incelemelerde örgütsel öğrenme çeşitleri ile ilgili farklı görüşlerin öne sürüldüğü görülmüştür. Yapılan araştırmalar ve farklı görüşler, Argyris ve Schön'ün (1978) tek döngülü (single loob) öğrenme ve çift döngülü (double loob) öğrenme kavramlarından ortaya çıkmıştır. Bu sınıflandırmayı Fiol ve Lyles (1985), üst düzey öğrenme (higher level learning) ve alt düzey öğrenme (lower level learning); Bennis ve Nanus(1985) sürdürmecici ve yenilikçi; Senge (1990), adapte olmayı öğrenme ve üretici öğrenme ; Adler ve Clark (1991) ile Arthur ve Smith (2001), ilk düzey öğrenme (first order learning) ve ikinci düzey öğrenme (second order learning); Slocum ve Lei (1992), uyumcu ve yaratıcı, Stacey (1993) basit ve karmaşık, Ulrich vd., (1993) yüzeysel ve tözsel ;Levinthal ve March (1993) ise öğrenmede kullanma ve keşif (exploration) şeklinde tanımlamışlardır. Görüldüğü gibi alan yazında örgütsel öğrenme kavramı altında neyin tanımlanması gerektiği konusunda fikir birliği yoktur (Huber, 1991). Bu çalışmada ise en çok kabul gören Argyris ve Schön' a (1996) ait “tek etaplı öğrenme, çift etaplı öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme” ye değinilmiştir.

2.2.1.Tek Aşamalı (Etaplı) Öğrenme

Tek aşamalı öğrenme, bir örgütün politikalarına uyması veya hedeflerine ulaşması sürecidir (Argyris, 1977: s.116). Bu süreçte örgüt plan ve programında herhangi bir değişiklik yapmadan yoluna devam eder. En iyi performansın alınması için etkinlikler düzeltilir veya değiştirilir. Örneğin bir öğretmen programda yer alan bir konunun anlaşılabilmesi üzerine konuyu veya planı değiştirmeden kullandığı ders araç ve gereçlerini değiştirebilir. Bu sayede mevcut örgütsel program değişmeden örgütsel etkinlik, pratik ve uygulamalar değiştirilebilir. Tek döngülü öğrenme, örgütte mevcut olan eylemler üzerinde düzenlemeler yaparak sonuca ulaşmayı hedefler; fakat

bu durum teorilerde değişikliğe yol açmaz (Collinson ve Cook, 2016).Programlar veya asıl normlar değiştirilmeden yapılan bu değişimler hataları ayıklamak için yapılmaktadır. Hata, hedef durum ile gerçek durum arasındaki farktır. Tek aşamalı öğrenme, mevcut politikaları ve değerleri değiştirmeden örgüt içindeki tutarsızlıkları ve hataları bulmak ve düzeltmekle ilgilidir (Yazıcı, 2001: s.91).

Tek aşamalı öğrenmede örgüt üyeleri sorgulama yapmazlar. Çalışanlar, örgüt içerisinde bir bilgiye sahip değillerdir. Örgütün temel hedefleri ve yapısı bozulmadan örgüt çalışanları verilen işin daha iyi nasıl yapabileceklerini öğrenirler (Argyris, 1976). Bu durumu Argyris'in (1977) verdiği termostat metaforu çok iyi açıklamaktadır. Metaforda, tek döngülü öğrenme, yalnızca hava çok sıcak veya çok soğuk olduğunda sıcaklığı ayarlamak için açılan bir termostata benzetilir. Bu termostatin ısı değişiminin altında yatan sebepleri ortadan kaldırmadığı, sadece anlık çözümler sağladığı, aynı arızaya her seferinde aynı çözümü sağladığı görölmüştür (Carmeli ve Schaubroeck, 2008). Termostat metaforundan anlaşıldığı üzere tek aşamalı öğrenme problemlere karşı hep aynı anlık çözümler üretir, problemi derinlemesine inceleyip hataların kaynağını çözmez. Tek aşamalı öğrenmede kişiler sorgulamazlar sadece hataların düzeltilmesine odaklanırlar (Kıngır ve Mesci, 2007). Argyris ve Schön'ün (1996) Tek Döngülü Öğrenme Modeli Şekil 1' de sunulmuştur.



Şekil 1: Argyris ve Schön'ün (1996) Tek Döngülü Öğrenme Modeli
Kaynak: Argyris ve Schön, 1996

Şekil 1’deki model incelendiğinde tek aşamalı öğrenmenin beklenen sonuç ile istenen sonuç arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı söylenebilir. Şekil 1’e göre örgütün öğrenmesini sağlayan unsurlar kullanılan stratejilerdir. Bu tarz bir öğrenme sonucunda problemin kaynağı değil problemin çözümünde kullanılan stratejiler öğrenilmiş olmaktadır. Argyris’a (1976) göre insan karşılaştığı problemlerin çözümüne en uygun stratejiyi seçmektedir.

2.2.2. Çift aşamalı (Etaplı) Öğrenme

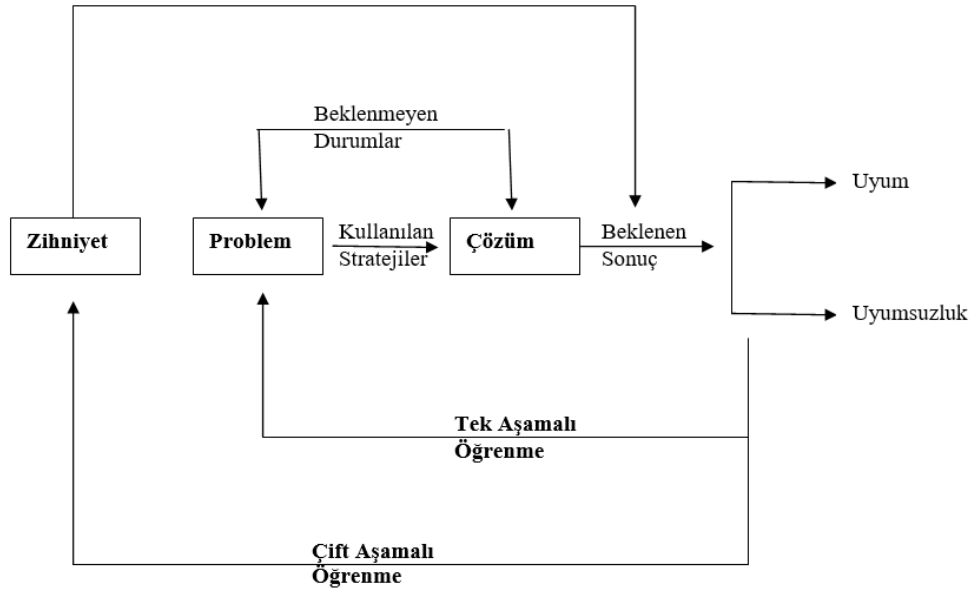
Örgütsel öğrenme olarak çift aşamalı öğrenme, örgütlerin misyonları, yetenekleri veya stratejileri hakkında uzun süredir devam eden varsayımları sorgulamak istediklerinde ortaya çıkar (Senge, 2002: s.34). Argyris ve Schön’e (1978) göre ise örgütün çalışma prensipleri sorgulanarak gerçekleşir. Örgütsel normlara, politikalara ve anlayışlara meydan okuyarak hataları düzeltme sürecine çift döngülü öğrenme denir (Yazıcı, 2001). Van Grinsven ve Visser (2011) ise çift aşamalı öğrenmeyi günlük politikaların kökten değiştirilmesi olarak tanımlar.

Tek aşamalı öğrenmeden daha gelişmiş olan çift aşamalı öğrenmede hataların tespiti yetmez. Aynı zamanda, hedeflerinize ulaşmak, kopya çekmeye rehberlik eden stratejileri, değerleri ve normları değiştirmeyi gerektirir (Huang ve Shih, 2001). Tek aşamalı öğrenmede problemin çözümündeki uyumsuzluğa sebep olan stratejiler değiştirilirken çift aşamalı öğrenmede stratejiyi oluşturan problemin kaynağına inilir ve problem kökten çözülür. Bu tür bir öğrenme, örgütün kültürünü değiştirmek ve örgütün öğrenmeyi öğrenmesini sağlamakla ilgilidir (Çalık, 2004).

Çift aşamalı öğrenmenin tek aşamalı öğrenmeden en önemli farkı yenilikçi, yaratıcı fikirlere sahip olmasıdır. Örgütlerin çift döngülü öğrenme yeteneğine sahip olması, örgütte sürekli değişim olması açısından önemlidir (Argyris, 1977: s.120). Sürekli gelişim göstermeyen örgütler gelecekte yaşamaları muhtemel problemlerin çözümünde yetersiz kalacaklardır. Çünkü gelecekte yaşanacak problemler, örgütün kendine has norm ve özelliklerini değiştirmesi belki de bu özelliklerden tamamen

vazgeçmesini isteyebilir. Snell ve Chak'a (1998) göre de çift döngülü öğrenme örgütün sürekli kendi bilgisini yenilemesidir.

Argyris ve Schön'e (1978) göre örgütlerin çoğu çift aşamalı öğrenme potansiyeli olmalarına karşın çok azı bu öğrenmeyi göstermektedir. Çift aşamalı öğrenme örgütün yapısını kavramayı, sorunun kaynağının tespitinde üyeleri bile içermesinden dolayı örgüt üyelerince pek benimsenmeyebilir. Marquardt (1996)'ya göre birçok örgüt ve birey hatalarının incelenip kalıp düşünce ve yaklaşımlarının sorgulanması gerektiğinde düşüncelerinin değiştirilmesini içerdiği için çift aşamalı öğrenmeye karşı isteksiz bir tavır sergilemektedirler. Argyris ve Schön (1996)'ün Çift Aşamalı Öğrenme Modeli Şekil 2' de sunulmuştur.

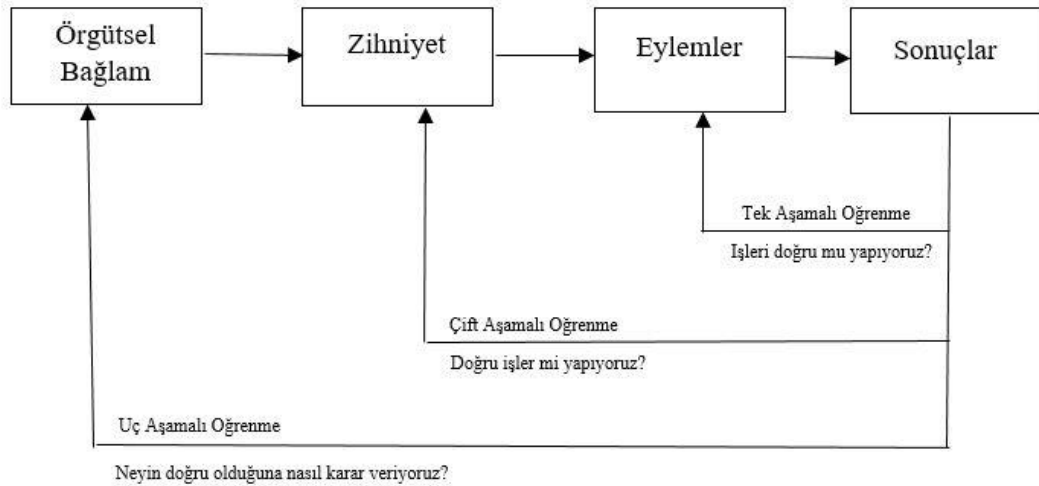


Şekil 2. Çift Aşamalı Öğrenme
Kaynak: Argyris ve Schön, 1996

Şekil 2'den de anlaşılacağı üzere tek aşamalı öğrenme problemin çözümü için gerekli stratejiye odaklanma eğiliminde iken çift aşamalı öğrenme düzeni oluşturan zihniyetin tutarsızlık ve uyumsuzluklarını çözme eğilimindedir. Başka bir ifade ile iki biçim arasındaki fark geribildirim döngüsünden kaynaklanmaktadır. Tek aşamalı öğrenmede geri bildirim döngüsü tespit edilen hataların çözümünde kullanılan stratejileri araştırır. Çift aşamalı öğrenmede ikinci bir geri bildirim döngüsü olduğundan tespit edilen hataları tanımlayan düşünceyi araştırır.

2.2.3. Üç Aşamalı Öğrenme (Öğrenmeyi Öğrenme)

Tek aşamalı öğrenmede sorunların çözümü için davranışların değişimi ile öğrenme gerçekleşir, çift aşamalı öğrenmede bu sorunlara sebep olan düşüncenin değiştirilmesiyle öğrenme sağlanır. Üç aşamalı öğrenme ise bu iki öğrenme türünü kapsayan, örgütün öğrenmesini, öğrenmesini sağlayan ve örgütün öğrenmeye uyumunu kolaylaştıran bir süreçtir (Ömür, 2014). Nitekim Snell ve Chak (1998) üç aşamalı öğrenmeyi örgüt üyelerinde öğrenmenin olması için gerekli şartları düzeltmesi olarak tanımlamıştır. Argyris (1978) ise üç aşamalı öğrenmeyi öğrenmenin öğrenilmesi anlamı taşıyan “deuterolearning” olarak tanımlamıştır. Öğrenmeyi öğrenme, çeşitli kaynaklarda “çok yönlü öğrenme”, “ikincil öğrenme” olarak da ifade edilmektedir (Coşkun, 2008). Öğrenmeyi öğrenme örgütün hatalarını nasıl tespit edeceğini, tespit edilen hataların nasıl değiştirileceğini, hata çözülmez ise buna sebep olan zihniyetin ne olduğunu, bu zihniyetin nasıl yeniden yapılandırılacağını kapsar. Bu sebepten bundan önce gerçekleşen tüm öğrenmeyi içinde barındırır. Yani, örgüt tek adımlı ve iki adımlı öğrenmeyi uygulamayı öğrendiğinde, öğrenmeyi öğrenme gerçekleşmiş olur (Çakmakyapan, 2009: s.35). Üç Aşamalı Öğrenme Modeli Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Üç Aşamalı Öğrenme

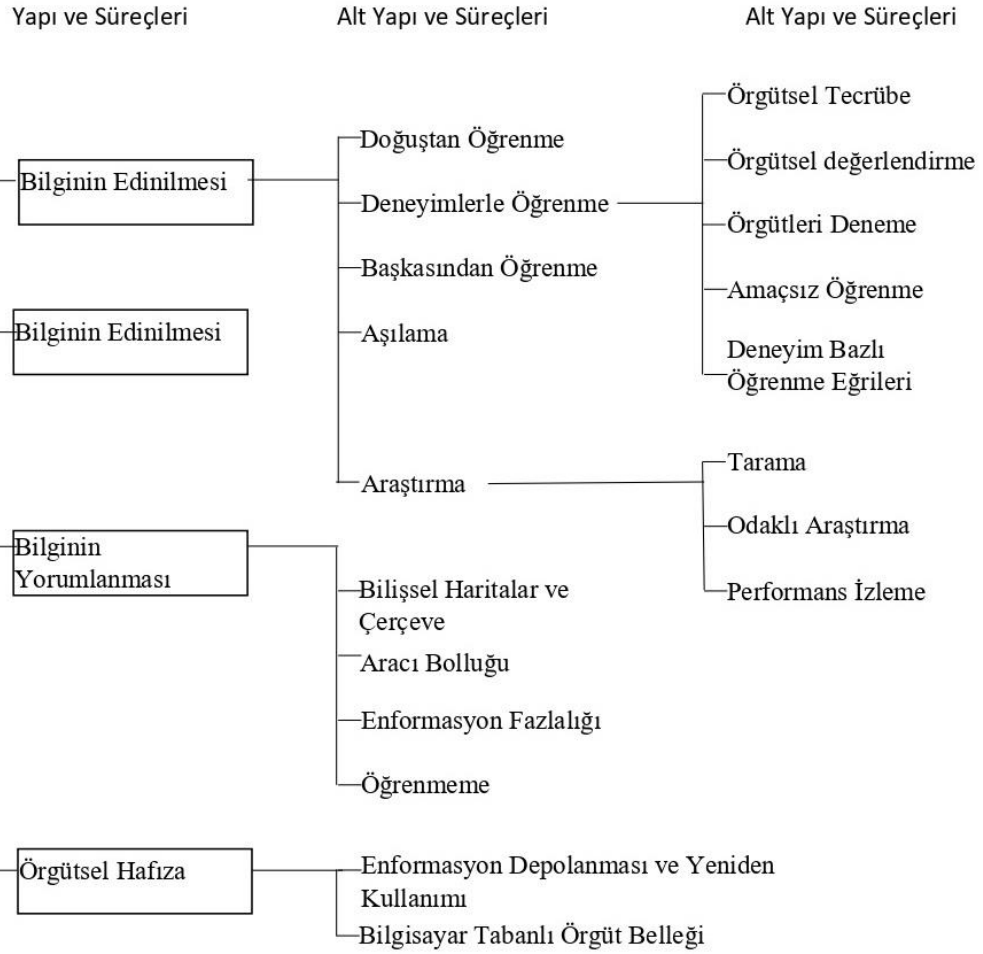
Kaynak: Hargrove, 2008:115'ten uyarlanmıştır.

Şekil 3'ten anlaşıldığı üzere üç aşamalı öğrenme tek ve çift aşamalı öğrenmeyi de içinde barındırır. Üç aşamalı öğrenme örgüt üyelerinin tek ve çift aşamalı öğrenmeyi ne zaman nerede ve nasıl kullanılacağını öğrendikleri zaman gerçekleşir. Eğer örgütler bu durumu kavramazlarsa üç aşamalı öğrenme gerçekleşmez. Tek veya çift döngülü öğrenme olur (Yılmaz, 2008). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenmenin en zor ve en üst aşamasıdır. Bu aşamada örgüt, öğrenme sürecine odaklanır, öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığını ve neyin engellediğini bulur ve yeni öğrenme stratejileri geliştirir (Kalder, 1998: s.28). Hedef hem öğrenmek hem de öğrenme sürecini kavrayabilmektir (Doğan, 2010: s.16).

2.3. Örgütsel Öğrenme Süreci

Örgütsel öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde örgütsel öğrenme süreci üzerine farklı modellerler olduğu görülmektedir. Örneğin Huber (1991), örgütsel öğrenmeye bilgi kavramını temel alarak yaklaşırken Crossan, Lane ve White (1999), örgütteki yenileşme üzerinden yaklaşıp örgütsel öğrenme sürecini “sezinleme (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating), ve kurumsallaştırma (institutionalizing)” adı verdiği aşamalar ile açıklamıştır. Cook ve Yanow (1999) ise diğer araştırmaların aksine örgütlerin birer kültürel yapı olduğu fikrinden yola çıkarak kültür üzerinden açıklamıştır.

Örgütlerin öğrenmesi birey ve takımların öğrenmesinden daha karmaşık ve süreç isteyen bir durumdur. Bu yüzden bir örgüt içerisinde örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için bir takım basamakların adım adım işlemesi gerekir. Huber (1991)'e göre örgütsel öğrenme örgütün bir bilgiyi alarak değerli görmesi ile başlar. Örgütsel öğrenme süreci; örgüt üyelerinin bir dizi bilgiyi edinmeleri, edindikleri bilgiyi diğer örgüt üyelerine yaymaları, yayılan bilginin örgütün üyelerince yorumlanıp değerlendirilmesi ve sonuçta tüm örgütün edinilen bilgiyi kullanmaları için örgütsel hafızaya attıkları bir dizi süreci içerir. Bu yaklaşımla örgütsel öğrenme, mevcut öğrenme varlıklarının ve bilginin zaman içindeki evriminin bir kombinasyonu olarak ortaya çıkar (Dutta ve Crossan, 2005: s.433). Huber (1991)'in Örgütsel Öğrenme Süreçleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Huber'in (1991) Örgütsel Öğrenme Süreçleri Şeması
Kaynak: Huber,1991 den uyarlanmıştır.

Şekil 4'e göre Huber (1991) 'in Örgütsel Öğrenme Süreçleri dört aşamada açıklanmıştır.

2.3.1. Bilgi Edinme

Örgütler açık sistemli yapılar oldukları için çevrelerinde yer alan unsurlar ve diğer örgütlerle iletişim halindedirler. Örgütler hem içerden hem de dışardan edindikleri bilgilerden yararlanmak istemektedirler (Pacharapha ve Ractham, 2012). Yani kısacası çevreleri ile sürekli bir bilgi alış verişi içerisindeydirler (Ömür, 2014). Huber (1991) ise öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgiler ışığında davranışlarda değişimler olması gerektiğini savunmaktadır. Bu bilgiler ekseninde bilginin örgütsel öğrenme için merkez niteliği taşıdığı söylenebilir. Nitekim Huysman (2000) araştırmaları sonucunda örgütsel öğrenmeyi bilginin oluşturulması ve yeniden

yapılanması olarak tanımlar. Bilgi, daha dinamik bir ortama ve bilgi teknolojilerindeki artışa ayak uydurabilmenin, diğer örgütlerle rekabet edebilmenin en önemli aracıdır.

Bilgi edinimi bilişsel bir süreçtir ve öğrenmenin yeni içgörülerin geliştirilmesiyle başladığı süreçtir (Schechter ve Qadach, 2012). Bu bağlamda örgüt üyeleri iç ve dış kaynaklardan bilgi edinirler. Huber (1991)'e göre; örgütler beş ayrı kaynaktan bilgi edinmektedirler.

1- Doğuştan öğrenme: Huber (1991)'e göre örgütler sıfır bilgi ile kurulmazlar. Örgütler kurulurken bir takım amaçlar için enformasyon oluştururlar. Bu bilgi dağarcığı örgütün yaşam sürecinde, yapılacak faaliyetlerde kullanılır.

2- Deneyimsel öğrenme: Örgütün gerçekleştirdiği faaliyetlerin sonucundaki dönüt ve değerlendirmeleri analiz etmesi sonucunda oluşur. Örgütler yaptıkları değerlendirme sonucu edindikleri bilgiyi yapılandırılmış olarak yapabilecekleri gibi rastlantısal olarak da edinebilirler.

3- Başkasından öğrenme: Örgütlerin paydaş, rakip ve diğer örgütlerle yaptıkları işbirliği sonucunda veya onları gözlemlemesi sonucunda edindikleri bilgilerdir. Bu bilgilere erişim için örgütler fuar tarzı etkinliklere katılıp planlayabilirler. Sellnow ve Seeger (2011) örgütlerin başka örgütlerin kriz ve başarısızlıklarını da öğrendiklerini açıklamıştır.

4- Aşılama: Örgüte yeni katılan üyelerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri örgütün bilgi birikimine katmasıyla oluşur.

5- Araştırma: Örgütün planlı olarak yapılan çalışmaları araştırması sonucunda elde ettiği bilgilerdir. Bu bilgiler Huber (1991)'e göre performans izleme yoluyla gerçekleşmektedir.

2.3.2. Bilginin Dağıtımı

Örgüt üyelerinden birisinin veya bir kaçının çeşitli yollardan edindiği bilginin diğer örgüt üyelerine aktarılması sürecidir. Bu sayede edinilen bilgi örgüt seviyesine ulaşmış olur. Bilginin dağıtılması süreci örgüt içerisinde formal yani toplantı, görüşme ile olabileceği gibi bilgi uçurma, dedikodu gibi informal yolla da dağıtılabilir. Örgüt genelinde resmi ve gayri resmi olarak yayılabilen bilgiler, farklı bakış açıları yaratır ve ortak bir anlayışa ulaşır (Maltz ve Kohli, 1996; Tippins ve Sohi, 2003). Örgüt içi yapılan toplantı, görüşme, hizmet içi eğitim, ziyaret ve gezilerle bilgi dağıtımı yapılmış olur. Huber (1991)'e göre; bilginin dağıtılması örgütsel öğrenmenin kapsamını ifade etmektedir. Her bir bilgi parçası daha geniş bir bağlamda ele alındığında, bilginin örgütün tamamında etkili bir şekilde dağıtılması ve yayılması, o bilginin değerini artırır (Slater ve Narver, 1995).

Bilginin paylaşımı için örgüt üyelerinin örgüt içi ve dışı iletişim içinde olmaları önem arz etmektedir. Çalışanların birbirlerini arkadaş olarak tanımaları veya aynı ekipte çalışıyor olmaları bilgi alışverişinde önemli rol oynamaktadır (Collinson ve Cook, 2004: s. 319). Örgüt içerisindeki oluşan bu farklı iletişim kanalları örgütün öğrenme kapasitesini arttırarak geliştirir. Üyeden üyeye, üyeden takıma, takımdan takıma ve örgüt çevresi ile olan bu iletişim kanallarıyla yayılan bilgi örgüt seviyesine ulaşmış olur.

Serenko, Bontis ve Hardie (2007) araştırmalarında örgütsel bilginin dağılımı pozitif etkileyen faktörleri “örgüt içindeki bilginin dağıtılmasının teşvik edilmesi, örgüt üyelerinin bilgi paylaşımının değerini ve performansa katkısının bilinmesinin sağlanması, bilgi dağıtılmasında yönetim kademesinin destekçi olması, sanal bilgi ağlarının bilgi dağıtımı için kullanılması, kolektif kültürel yapının örgüt içindeki varlığı, daha az bürokratik yapı” olarak açıklamışlardır.

Schilling ve Kluge (2009: s. 349), yaptığı çalışmada bilginin örgüt içerisinde dağıtılmasını engelleyen dört etmenden bahsetmektedir. Bunlar: 1- örgüt üyesinin kendi bilgi seviyesini beğenmemesi veya alaya alınma korkusu yaşaması, 2-örgütteki

statüsünden kaynaklı ciddiye alınmayacağı endişesi 3- örgüt yapısının müsaade etmemesi 4- başarısızlıktan kaçınma davranışıdır.

2.3.3. Bilginin Yorumlanması

Bireyler aracılığıyla edinilen bilgi, bilginin dağıtılmasıyla tüm örgütün ortak bilgisi haline gelir. Oluşan bu ortak bilgi örgüt içerisinde sentezlenerek sağlamlaştırılıp anlam kazanır. Bilginin yorumlanması, bilgiye anlam atfetme, ortak anlayış ve kavramsal planların oluşturulması ile olayların çevrilmeye tabi tutulması süreçlerini içerir (Daft ve Weick 1984). Bu süreçte farklı zihinsel yapıya sahip örgüt üyelerinin yorumlama kapasiteleri örgütsel öğrenmenin kapsamını genişletir. Crossan, Lane ve White (1999) bilgi yorumlanmasının örgüt yapısı içinde bireysel ve gruplar halinde olabileceğini savunmuştur. Yorumlama bireyseldir ve bireyin özelliklerinden doğmaktadır. Bilginin farklı yorumlanması herkes arasında ilk etapta farklı seslerin çıkmasına neden olabilir. Ancak zaman içinde yorumların paylaşılması, örgütte ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlayacaktır (Ömür, 2014).

Daft ve Weick (1984) bilginin yorumlanmasının bilişsel haritalar oluşturulması süreci olarak açıklamaktadır. Bilginin yorumlanması sürecinde, örgüt birimlerinin bilişsel haritaları ve iletişim araçlarının zenginliği, bilgilerin iletilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, aşırı bilgi yüklemesi ve unutma da dikkate alınması gereken unsurlardır (Huber, 1991). Bilişsel haritalar örgüt üyesinin aldığı eğitim düzeyi sahip olduğu bilgi tecrübe ve kültür ile normlarına göre değişebilir. Bilginin yorumlanması, gereksiz ve fazla bilgi edinimi durumunda olumsuz etkilenme eğilimindedir (Huber, 1991). Aşırı bir şekilde alınan bilgi, bilişsel haritaların karmaşıklığa uğramasına sebep verebilir. Bu durum örgütsel öğrenmenin işleyişine ket vurabilir. Ayrıca örgüt üyesinin aşırı bilgiden kaynaklı veya bilinçli meydana getirdiği unutmada örgütsel öğrenme sürecini olumsuz etkiler.

Örgüt üyelerinin oluşturduğu bilişsel haritaları iletişim kanallarıyla anlamlandırması örgütsel öğrenme gerçekleştiren örgütler için gereklidir. Doğru bir

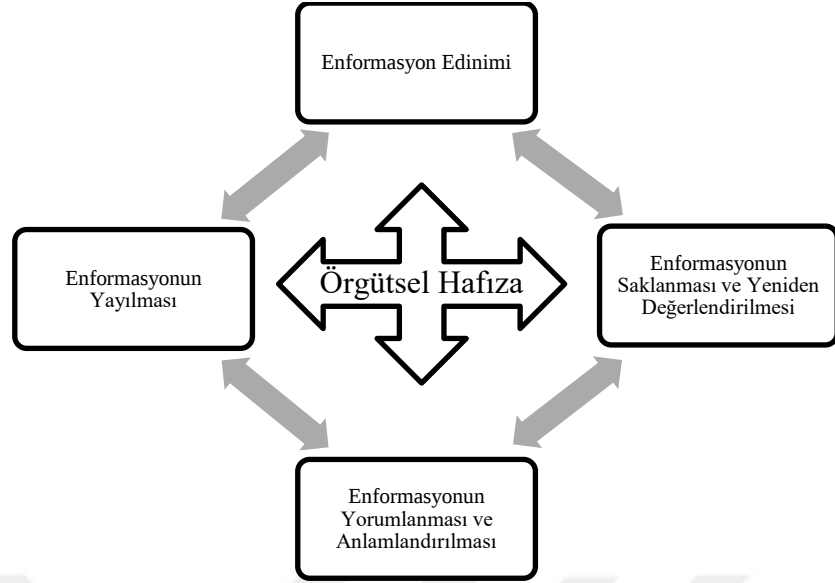
şekilde oluşturulmayan bilişsel haritalar örgütün yanlış öğrenme gerçekleştirmesine neden olur. Bundan dolayı bilgiyi yorumlamak önemlidir.

Huber (1991) bilginin örgütçe yorumlanmasını etkileyen faktörleri; kalıplaşmış zihinsel modellemeler, bilgi hakkında sahip olunan kalıplaşmış düşünceler, bilginin dağıtılmasında kullanılan araçların özellikleri ve çeşitlilikleri, bilgiyi yorumlayan birimlerin sahip oldukları bilgi miktarları ve unutma düzeyi olarak açıklamıştır.

2.3.4. Örgütsel Hafıza

Örgütsel hafıza, deneyimler sonucu öğrenilen bilgilerin toplamıdır. Örgütsel hafıza, örgüt üyelerinin kişisel hafızalarını, örgüt kültürünü, standart iş süreçlerini, beklenen davranışları ve çevresel etkenlerden kaynaklanan belleği içeren bir kavramdır (Argyris ve Schön, 1978: s.160; Moorman ve Miner, 1997; Dutton ve Duncan, 1987; Levitt ve March, 1988). Bu yüzden örgütler bilgiyi gerektiğinde kullanmak üzere depolarlar. Walsh ve Ungson (1991) örgütlerin insan hafızası kadar olmasa bile günümüzde kullanılmak üzere geçmişteki bilgileri depoladıkları hafıza olarak tanımlamaktadırlar. Bilginin edinilmesi ve yorumlanması, hem bireysel hem de grup düzeyinde gerçekleşirken, bilginin örgütsel hafızanın bir parçası olarak benimsenmesi ise örgüt seviyesinde ortaya çıkar (Crossan, Lane ve White, 1999). Croasdell (2000)'e göre ise örgütsel hafıza işbirliğine yardım eden etkili ve doğru karar vermeye yardımcı bir güç kaynağıdır.

Yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere örgütler ilerideki faaliyet ve durumlarda kullanmak üzere edindikleri enformasyonları hafızalarında saklayabilirler. Ancak bazı durumlarda bilginin paylaşılması ve yorumlanması aşamalarından geçemeyen bilgiler hafızaya atılmaz. Bundan dolayı hafızaya yerleşen bilgiler ilk edinilen bilgilerden daha azdır. Bilginin azalmasını sağlayan durumlardan biri de örgüt üyelerinin değişimidir. Huber (1991) tarafından ifade edildiği üzere, örgüt üyelerinin ayrılması örgütsel hafıza için önemli bir kayıptır. Huber (1991)'in Örgütsel Öğrenme Süreci Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Süreci

Kaynak: Kalkan, 2006: s.26

Kimi araştırmalarda örgütsel hafıza örgütsel öğrenmenin son basamağı gibi açıklansa da örgütsel öğrenme sürecinin her basamağında vardır. Örgüt hafızasının bir parçası olan bilgiler, normlar, zihinsel modeller ve varsayımlar, bilginin çözümlenmesinde ve örgüt için hangi bilginin gereklilik derecesine sahip olduğuna karar vermede etkili bir rol oynar (Ömür, 2014). Bu doğrultuda Crossan, Lane ve White’ da (1999) yeni ve eski bilgi arasındaki etkileşimin örgütsel hafızayla sağlandığını belirtmiştir. Kalkan (2006) da bu doğrultuda Şekil 5’te görüldüğü gibi örgütsel hafızayı örgütsel öğrenmenin merkez noktasına koymuştur. Örgütsel hafıza, elde edilen bilgileri depolama görevinin yanı sıra süreç içinde ihtiyaç duyulan bilgiyi geri çağırma gibi bir işlevi de üstlenir (Ömür, 2014).

Huber (1991) göre örgütsel hafızayı ‘örgüt üyelerinin çalışma gücü, örgütsel yorumlama kapasitesi ve yeteneği, bilgiyi kaydetme ve dağıtma metotları, bilgiyi çağırma yöntemleri’ etkilemektedir.

2.4. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Örgütlerde etkili ve verimli bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ilk olarak örgütsel öğrenmeyi engelleyen durumlar ortadan kaldırılmalıdır. Senge' ye (1998) göre örgütlerin iyi öğrenememesi bir tesadüf değildir. Örgüte kendini adanmış üyelerin ekstra çabası bile bu durumu kurtaramamaktadır. Senge (2011: s.26-27) tarafından ifade edildiği üzere, öğrenme süreci, öğrenme kısıtlamalarına rağmen gerçekleşir. Örgütler, öğrenme fırsatlarını sağlamak ve öğrenmeyi destekleyen bir yapı oluşturmanın yanı sıra, öğrenmeyi engelleyen engelleri ortadan kaldırmaktan da sorumludur (Braham, 1998: s.17-18). Örgütsel öğrenmenin önündeki engeller farklı araştırmacılar tarafından farklı kategorilere ayrılmıştır. Örneğin Senge (2017) 'ye göre örgütsel öğrenmeye engel faktörler yedi grupta incelenmektedir. Örgütler ancak bu faktörleri ortadan kaldırarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. Bu faktörler:

Pozisyonunum neyse ben oyum: Örgütü ilgilendiren olası olumsuz durumlara dair sorumluluk hissi taşımayarak, herkesin sadece kendi işine odaklanması, bu durumun en açık örneğidir (Basım ve Şeşen, 2008: s.17). **Düşman dışarıda:** Örgüt içerisinde gerçekleşen bir hata durumunda hatanın başka birileri tarafından yapıldığı eğilimdir **Sorumluluk üstlenme yanlısaması:** Bireysel çaba sonucunda sorunlara çözüm getirilebileceği algısı, katılımcı bir anlayışın yerine geçerek ortaya çıkar (Basım ve Şeşen, 2007: s.17). **Olaylara takılıp kalma:** Çözüm yerine olaylara odaklanma hatası, yapılan bir yanlış olarak ifade edilmektedir (Basım ve Şeşen, 2008: s.17). **Haşlanmış kurbağa meselesi:** Basım ve Şeşen (2008: s.17) tarafından ifade edildiği üzere, kısa vadeli bir çözüm arayışıyla asıl problem gözden kaçırılır ve sadece mevcut duruma uyum sağlama çabası ortaya çıkar. Bu durum, sadece günü kurtarmak amacıyla yapılan bir tepki olarak ifade edilir. **Tecrübeyle öğrenme hayali:** En kalıcı öğrenme tecrübeyle yaşantı yoluyla öğrenilir. **Yönetici takım miti:** Örgütlerdeki yöneticiler alanlarında donanımlı ve liyakat sahibi kişilerden oluşur.

Matin ve Alavi (2007) ise yaptıkları çalışmada örgütsel öğrenme üzerindeki engelleri “çarpık paradigmlar”, “müşteri odaklı kültür”, “liderlik yerine yöneticiliğin tercih edilmesi”, “yapmacık güvenlik düşüncesi”, “örgütsel yapı”, “adalete ve liyakate

dayalı personel atamasındaki eksiklikler”, “değerlendirme ve buna bağlı olarak ödüllendirmedeki eksiklikler”, “bilgi yönetimindeki eksiklikler”, “iletişim becerilerindeki eksiklikler” ve “öğrenme ve yaratıcı personel eksikliği” olarak sıralamıştır.

Töremen (2001, s.63-67) ise örgütsel öğrenme üzerindeki engelleri şu şekilde açıklamıştır: **Bürokrasi:** Yasal prosedürler, kurallar örgütün yaratıcılığının yerini alabilir. Bürokratik örgütler değişmesi en zor olan yapılardır (Töremen, 2011: s.79). **Zayıf İletişim:** Örgütler, bilgi birikimini ve örgütsel öğrenme için gereken moral desteği yakalayabilmek için iyi ve etkili iletişime ihtiyaç duymaktadırlar (Töremen, 1999). **Zayıf Liderlik:** Örgütlerdeki başarı veya başarısızlık, liderliğin kabul edildiği tek ve en önemli neden olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010: s.375). **Vizyonsuzluk:** Vizyon, örgütün geleceğini aydınlatan meşalesidir Örgütün iyi şekillendirilmiş bir vizyonu, sadece davranış normlarının örgüt içinde iletilmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda örgütün hangi bilgileri öğrenmeyi hedeflediği konusunda da yol gösterir (Slater ve Narver, 1995). **Katı Hiyerarşi:** Örgütsel öğrenme açısından en büyük engellerden biri, bilginin sınırlayıcı etkisiyle birlikte kararların ve değerli düşüncelerin sadece yönetim katmanlarının kontrolünde olduğu hiyerarşik bir yapıdır (Töremen, 2011: s.79). **Hacim:** Öğrenmenin kontrol edilmediği geri bildirimlerin sınırlı alındığı hantal örgütlerde öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça zordur (Töremen, 2011: s.80). **Kaynak Kullanımı:** Örgütler, bazen bilgi edinimi konusunda zengin kaynaklara sahip olurken, bazen de bilgi yönetimiyle ilgili görevlilerin bilgiyi yaymak istememesi veya nasıl yayılacağını bilememesi gibi durumlarla karşılaşabilir. Bu tür durumlarda, personelin ilgisiz kalması ve motivasyon gücünün azalması söz konusu olabilir (Töremen, 1999).

2.5. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran Faktörler

Araştırmacılar örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran faktörleri farklı pencerelerden incelemişlerdir. Örneğin Popper ve Lipshitz (2000), örgütsel öğrenmenin kolaylaşmasının örgüt kültürünün varlığı açısından incelemiştir. Ona göre örgütsel öğrenmeyi destekleyen örgüt kültürü beş hiyerarşik basamaktan oluşmaktadır. Bunlar:

Sürekli öğrenme, değişen çevre koşullarına adapte olmayı kolaylaştıran sürekli öğrenme örgütler için anahtar konumundadır.

Geçerli bilgi, geçerli ve doğru bilgiye sahip olma örgüt içindeki çatlak üyelerin ve diğerlerinin örgütün yapısını bozmasına karşı koyabilen güçtür.

Saydamlık, örgüt üyelerinin örgüt içerisindeki geri bildirim ve eleştiriye açık olma gönüllülüğüdür. Saydamlık doğru bilginin aktarılmasını ve bilginin yorumlanmasını sağlayarak örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırır.

Konu yönelimi, örgüt içerisindeki başarısızlığı, performans düşüklüğünü açığa çıkarmayı destekleyen bir olgudur. Açık iletişim kanallarının kullanılmasıyla örgüt içerisindeki esnekliğin ve demokratikleşmenin artmasıyla öğrenmenin kolaylaşması sağlanır.

Hesap verebilirlik, örgüt üyelerinin örgütsel davranışlarının sorumluluklarını ve eylemlerinin sonuçlarını kabul etme eğilimidir. Hesap verilebilirlik örgütün yaratıcılığını ve öğrenmesini arttırmaktadır.

Schein (1996: s.13- 15) örgütsel öğrenmeye kültür penceresinden bakmıştır. Araştırmasında örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran üç yönetimsel kültürden bahsetmiştir. Bu üç yönetim kültürü:

Operator/ işleten kültür, örgüt üyelerinin birey olarak öğrenme, bilgi, beceri ve kültürleridir.

Mühendislik kültürü, örgütün nicel ve nesnel düşünce yapısıdır.

Yürütücü kültür, örgütün büyük bir takım olarak bireysel hesap verebilir bir yapıda olmasıdır.

Fiol ve Lyles (1985) ise, örgütsel öğrenmeyi kuvvetlendiren dört etkenden bahsetmektedir. Bunlar; pozitif kurum kültürü, esnek örgüt stratejisi, yenilikçi örgütsel yapısı ve örgüt çevresinden oluşmaktadır. Bu etmenler, öğrenmeyi yaratırken aynı zamanda öğrenme sürecinin bir parçası olarak da ortaya çıkarlar. Örgütsel öğrenme üç yapılanmayı sağlarsa kolaylaşır (Marsick ve Watkins, 1997: s.20). Bunlar;

1-Öğrenmeyi gerçekleştiren alt sistemler: Öğrenme örgütün tümünde olduğu gibi ayrı ayrı alt birimlerinde de olmalıdır. Bu sistemlerin amacı, örgüt içinde bilginin elde edilmesini, fikirlerin etkileşimini sağlamayı ve kullanılmasını desteklemeyi amaçlamaktadır (Lin, 2002; Jansink, 2005; Watkins, 2005).

2-Yetkilendirme: Örgüt politikasının etkisini hisseden iş görenlerin karar verme ve düşünce paylaşımlarının artırılmasıdır. Yöneticiler, iş görenlerin öğrenmelerini güdülemelilerdir. Bu öğrenme sürecinin sürdürülebilmesi için, örgüt içinde bireysel ve takım düzeyinde öğrenme disiplinlerine olanak sağlanması gerekmektedir. Böylece, bireyler ve ekipler, sürekli öğrenme ve gelişme için gerekli olan becerileri ve pratikleri benimseyebilirler (Watkins ve Marsick, 1999; Watkins, 2005).

3-Örgüt içi ve çevresi ile bağlantı kurmalıdır: Örgüt amaçları ile çevrenin sosyal konuları arasında ilişki kurmalıdır. Yöneticilerin örgüt ve çevre arasındaki bağlantıyı desteklemesi, çalışanların verimliliklerini artırmada kritik bir faktördür (Watkins ve Marsick, 1999; Watkins, 2005).

Töremen'e (2011) göre örgütlerin öğrenme sürecini hızlandırmak için sahip olmaları gereken etkenler: **Yapı:** Merkezi mekanik bir yapı, geleneksel davranışları güçlendirmeye veya aşamalı öğrenmeyi desteklemeye odaklanırken, merkezden uzaklaşmış organik bir yapı ise çift aşamalı öğrenmeyi teşvik etme eğilimindedir (fiol ve lyles, 1985). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilir olmasında örgütlerin mekanik bir yapı düzeninden uzaklaşması gerekir. Fiol ve Lyles'e (1985) göre bir örgütün karar mekanizmaları, stratejileri bir yapı oluşturarak örgütsel öğrenmeyi tetikler. **Çevre:** Fiol ve Lyles'e (1985) göre öğrenmenin oluşabilmesi için örgütlerin yenilikçi bir

çevrede olması gerekmektedir. Örgütler, çevrelerini dikkatlice gözlemleyerek ve deneyimlerinden yararlanarak öğrenirler. Bu süreçte, yeni davranış kalıpları geliştirerek ve uygulayarak öğrenme gerçekleştirirler (Huber, 1991). Örgütler açık sistemler olduğu için rekabetçi bir çevre gelişerek öğrenmelerini mecbur kılar. **Teknoloji:** Dodgson (1993) araştırmasında ifade ettiği gibi iletişim araçları, bilgisayar teknolojilerinin kullanımı bilgiye ulaşma, kullanma ve öğrenme sahasında önemli bir yer tutmaktadır. Gelişen teknoloji ile hızlı iletişim ve hızlı öğrenme gerçekleşmektedir.

2.6. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavramı, 1960'lı yıllardan itibaren çeşitli sektörlerde araştırma konusu haline gelmiştir. Argyris (1995), Cangelosi ve Dill (1965), Fiol ve Lyles (1985), Levitt ve March (1988) gibi önemli araştırmacılar bu alanda çalışmalar yapmışlardır. Bu kavram, daha sonra 1990'lı yıllardan itibaren eğitim örgütleri üzerinde de yoğun bir şekilde incelenmeye başlanmıştır. Collinson vd. (2006), Kale (2003), Nelson (2011), Marks ve Louis (1999), Schechter (2008), Töremen (1999) gibi araştırmacılar da eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenme konusuna odaklanmışlardır. Hızla gelişen teknolojiler, değişen pazar koşulları ve müşteri talepleri, örgütlerin sürekli olarak yeni bilgiler edinip bunları uygulamalarını gerektirmektedir (Yıldırım, 2006). Eğitim örgütleri de topluma açılan bir sistem, onu yaşayan bir yapı olduğu için değişimlere ayak uydurmalıdır. Bunun için de örgütsel öğrenme açısından okulların güçlü olması gerekir (Kale, 2003: s.32). Okullar, katılımcıların birlikte öğrenme becerilerini geliştirdiği, örgütün yenilenme ve problem çözme yeteneklerini artırdığı, ortak hayallerin beslendiği ve yeni düşünme olanaklarının yaratıldığı yerler olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2010: s.33). Bilgi toplumlarında okullar, öğrencilere sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak onların düşünme becerilerini geliştiren ve keşfetmeye teşvik eden kurumlar olmalıdır (Banoglu ve Peker, 2012).

Okul sistemleri, her veli ve öğrenci için gerçek anlamda değerli bir eğitim deneyimi sunmak amacıyla, kolektif bilgileri paylaşarak öğrenen örgütlere dönüştürülmelidir. Bu şekilde, okullar toplumun tüm katılımcılarını içeren bir ortamda

bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilir ve öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlayabilir (Duffy, 1997). Tablo 2’de örgütsel öğrenmeyi oluşturan okul koşulları açıklanmıştır (Çelik, 2003: 140).

Tablo 2. Örgütsel Öğrenmeyi Oluşturan Okul Koşulları

Katılımcı, esnek örgüt yapısı	Açık ve kapsamlı bir karar verme süreci. Yetkinin komitelere dağılımı. Sık sık sorun çözme toplantıları yapma, öğretim grupları düzenleme, ortak yetiştirme programları düzenleme.
Okulun gelişim planlaması ve yeniden gözden geçirme	Açık, kapsamlı ve anlamlı bir vizyon geliştirme. Vizyona dayalı olarak okul gelişim planları ve bireysel gelişim planları hazırlama. Öğretmen, veli ve öğrencileri kapsayan okulun hedefleri için sistematik stratejilerden yararlanma. Okulun hedeflerini ve önceliklerini periyodik olarak gözden geçirme ve düzenleme.
Kaynak Sağlama	Temel mesleki gelişim için yeterli kaynak sağlamak, yeni Kaynak Sağlama uygulamalar için teknik yardım sağlamak, toplumsal imkânları kullanmak.
Kültür Oluşturma	Performans beklentisini kabullenmek ve modelleştirmek. Sorunları açıkça tartışmak ve başarıları kutlamak.
Çalışan Seçme	Dönüşümcü okul yöneticisi, okulun vizyonu, norm ve değerlerini paylaşan öğretmenleri seçer.
Mesleki Gelişme	Sürekli mesleki gelişimle ilgili inançları paylaşma. Öğretmenlerin okuldaki mesleki gelişimini düzenli olarak şemalandırma. Mesleki gelişime katkıda bulunacak kaynaklardan yararlanma. Temel mesleki yayınları sağlama ve dağıtma.

Kaynak: Çelik, 2003: s.140

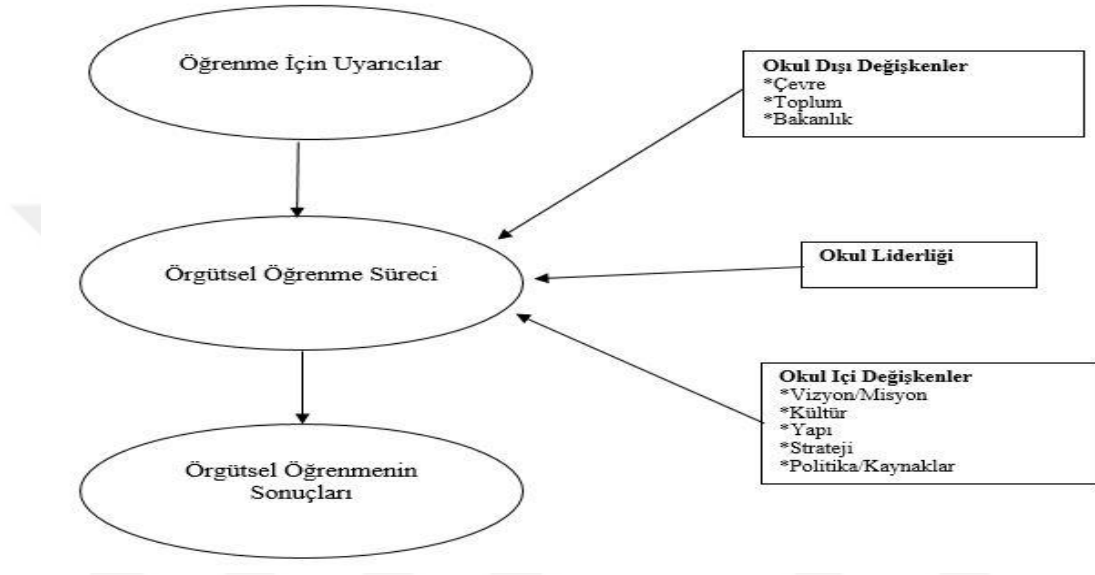
Eğitim örgütlerinin en önemli özelliği insan sermayesine katkı sunan örgütler olmasıdır. Öğrenen okul, sürekli olarak insan kaynaklarının gelişimine katkı sağlayan, kendini sürekli yenileyen, öğrenmeyi teşvik eden ortamlar oluşturan, örgütün tüm üyelerinin birbirini takım arkadaşları olarak gördüğü ve krizlerden uzak bir yapıya sahip olan bir eğitim parçasıdır (Töremen, 2001). Okulun bir diğer önemli özelliği, çeşitli değerlerin mevcut olduğu ve bu değerler arasında çatışmaların yaşandığı bir ortamı içermesidir (Bursalıoğlu, 2011: s.33). Değer ve yapılar okulun kültürünü oluşturmaktadır. Durağan bir okul kültürü öğrenmenin gerçekleşmediğini gösterir. Tam tersine, değişimin gerçekleşmesi gereken bir ortamda, esnek bir kültüre ihtiyaç vardır (Çelik, 2003: s.56-62). Örgütsel ortamda, öğrenme süreci de örgütün kültürel yapısından etkilenecek gerçekleşmektedir (Çelik, 1997: s.218).

Collinson ve Cook (2016) tarafından öne sürülen görüşe göre, eğitim kurumlarında örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için altı ön koşul bulunmaktadır. İlk olarak, tüm personelin öğrenmeyi öncelikli bir hedef olarak benimsemesi gerekmektedir. İkinci olarak, araştırma yapma ve bilgi üretme süreçlerine teşvik edilmelidir. Üçüncü olarak, bilginin paylaşılması ve yayılması kolaylaştırılmalıdır. Dördüncü olarak, demokratik ilkelerin örgüt içinde uygulanması, katılımcılığı teşvik eder ve farklı bakış açılarının değerlendirilmesine olanak sağlar. Beşinci olarak, insan ilişkilerine önem verilmeli ve işbirliği, takım çalışması ve destekleyici bir ortam sağlanmalıdır. Son olarak, örgüt üyelerinin bireysel gelişimlerini destekleyen yapılar oluşturulmalı ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanınmalıdır. Bu altı ön koşul, eğitim kurumlarında örgütsel öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için önemli bir temel oluşturur. İfade edilen bu koşullar okulların öğrenmesi için gereklidir. Bu koşullar bütünsel olarak birbiriyle ilişkilidir.

Örgütsel olarak öğrenme yapısını sağlamış bir eğitim kurumu bulunduğu topluma da şekil verir. Bu yapı öğrenen eğitim kurumlarının özelliklerinden kaynaklanır. Aydın'e (2012) göre; öğrencileri merkeze alan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için teşvik oluşturan, okul olarak öğrenip gelişmeye çaba harcayan, yöneticilerinin de iyi bir öğrenci olduğu örgütler örgütsel öğrenmenin temel özelliklerine sahiptirler. DuFour (1997), Silins vd. (2002), Park (2006) ve Memduhoğlu ve Kuşçi (2012), öğrenen bir örgüt olarak okul; değişim ve gelişime yönelik, açık ve şeffaf iletişimi destekleyen, yeni üyelerin sosyalleştiği ve ekip çalışmasına katıldığı, profesyonel alışverişin işbirliği içinde gerçekleştiği, inisiyatif kullanmaya ve risk almaya istekli bir yapıya sahiptir.

Bilginin hem üretildiği hem de kullanılıp yorumlandığı yer olan eğitim örgütlerinin örgütsel olarak öğrenmeyi gerçekleştirmesi gerekir. Bunun için eğitim kurumlarının öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Çünkü tek döngülü öğrenmeyi benimseyen okullar, adaptasyon yeteneklerini geliştirmiş olsalar bile değişim sürecinde sınırlı kalma eğilimindedir. Başarılı bir şekilde öğrenen örgütler olabilmek için okulların, davranışlar, eylemler ve sonuçlar kadar bireysel ve örgütsel değerlendirmeleri, hedefleri dikkate almayı ve geliştirmeyi gerektiren çift döngülü

öğrenme sürecini gerçekleştirebilmeleri önemlidir. Bu şekilde, okullar kendilerini sürekli olarak yenileyebilir ve öğrenme kapasitelerini artırabilirler (Töremen, 2011). Bu bağlamda öğrenmeyi etkileyen unsurlar önem kazanmaktadır. Leithwood, Leonard ve Sharratt'ın (1998) öğretmenler üzerine yaptıkları araştırmada eğitim kurumlarının öğrenmesini etkileyen değişkenleri şekil 6'da görüldüğü gibi açıklamışlardır: 1-Okul dışı etkenler, 2-Okul içi etkenler, 3- Okul liderliğidir.



Şekil 6. Okullarda Örgütsel Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Kaynak: Leithwood vd., 1988: s.256

Okul içi ve dışı etkenlerin doğru algılanıp değerlendirilmemesi ve etkili bir okul liderliği olmaması durumunda örgütsel öğrenme gerçekleşmemektedir.

Lam (2001) eğitim kurumlarının örgütsel öğrenme sürecini Tablo 3'te gösterildiği gibi üç farklı aşama içerisindeki üç boyutla gerçekleştirdiğini ileri sürmüştür.

Tablo 3. Okulların Öğrenen Örgüt Dönüşümlerinde Geçirdikleri Aşamalar

Aşama	Boyut	Süreç	Hedef
1.Filizlenme	Mental model ve kişisel uzmanlık	Bilginin edinilmesi	Hayatta kalma
2.Dönüşüm	Sistem Düşüncesi	Bilginin dağıtılması	Verimlilik
3.Sürdürme	Paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi	Bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza	Etkililik

Kaynak: Lam, 2001: s.216

Tablo 3'te verilen filizlenme aşamasında, örgüt üyeleri bireysel olarak yeni bilgi arayışına girerken, sistematik öğrenme çabaları oldukça sınırlıdır (Lam, 2004). Bu aşamada örgüt bireysel bilgiye sahip olup kurumsallıktan uzaktır. Öğrenen örgüt olma yolunda bireysel bilginin kurumsallaşması gerekmektedir. Bilginin dağıtım dönüşüm aşamasında gerçekleşmektedir. Bu aşamada, örgüt üyeleri sistem düşüncesiyle hareket etmeye başlar ve etkili liderlik desteğiyle elde edilen bilgiler daha fazla paylaşılır. Bu sayede, bilgi sadece belirli bir kişi veya grup tarafından sahip olunan bir bilgi olmaktan çıkarak tüm örgütün bilgi sermayesine katılır (Lam, 2004). Son aşamada, bilgi okul düzeyinde anlam kazanır ve örgütsel hafızaya entegre edilir. Paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi kolektif bir şekilde yorumlanarak örgütsel hafızada yerini alır ve gelecekteki okul eylemlerine yol gösterir. Bu süreçte, bilginin kurumsal hafızada saklanması ve paylaşılması, okulun sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunur (Lam, 2004).

Tüm araştırmalar incelendiğinde okulların örgütsel öğrenme düzeyine ulaşması için bir takım yapısal ve kültürel özellikler taşınmalıdır. Başka bir ifade ile örgütsel öğrenme için gerekli ortamlar oluşmalıdır. Kümüş (1998) ve Çalık, (2010) yaptıkları araştırmalarda eğitim kurumlarının sahip olduğu öğrenme ortamlarını; toplantılar(öğretmen kurul toplantısı, şube öğretmenler kurul toplantısı, il ilçe ve okul zümre toplantıları proje toplantıları vb.) mesleki çalışmalar, denetim ve rehberlik faaliyetleri ile geziler sağlamaktadır.

2.7. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi

Örgütlerin başarılı olarak devam etmeleri örgütsel öğrenme yapılarının sağlam oluşuyla ilgilidir. Başarılı örgütler ile sıradan örgütler arasındaki temel fark, başarılı olanların hızlı, etkili ve yüksek kapasiteli bir şekilde öğrenme sürecine sahip olmalarıdır (Çalık, 2003: s.115). Örgütler öğrenme kapasitelerini çağın gerekliliği şekilde arttırmalıdır. Örgütsel öğrenme kapasitesi, yönetsel ve örgütsel özelliklerin birleşimiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Bu kapasite, örgütlerde öğrenme sürecini mümkün kılar ve öğrenen bir örgüt olmayı sağlar (Emhan vd., 2015: s.95).

Örgütsel öğrenme kapasitesi, örgütün öğrenme sürecine katkı sağlayan ve öğrenmeyi kolaylaştıran örgütsel ve yönetsel faktörlerin birleşimini ifade eder. Bu kapasite, örgütün öğrenme kültürünü teşvik etmesi, öğrenme fırsatlarını desteklemesi ve öğrenme sürecini yönetmesi gibi faktörleri içermektedir (Chiva, Alegre ve Lapiedra, 2007: s.226). Bu faktörler sayesinde örgütün sahip olduğu kapasite artırılır bilinir. Bu kapasite artırımı mevcut veya yeni örgütsel kültürün artırımı ile de olabilir.

Chiva vd. örgütsel öğrenmeyi çevreye uyum olarak araştırmışlardır. Ayrıca örgütsel öğrenmeyi yenilik oluşturmak için sahip olunan potansiyel olarak da açıklamaktadırlar. Chiva (2007) örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırmak için örgütsel öğrenme kapasitesini beş boyutta sınıflandırmışlardır. Bunlar: Deneyim, yeni fikirlerin kabul edilerek desteklenme derecesi olarak tanımlanır. Risk alma, yaşanabilecek olumsuz durumlara, hatalara karşı hoşgörölü olmak demektir. Dış çevreyle etkileşim, örgütün doğrudan kontrol edemediğı rakipler, ekonomik, sosyal, finansal ve yasal çevre alanlarıdır. Diyalog, örgütçe kabul edilen iş süreçlerinin bütünsel olarak günlük iletişime uyarlanmasıdır. Katılımcı karar alma, örgüt alt üyelerinin örgütsel kararlara olan katılımsal etkisidir. Schein (1999), örgütte öğrenme kapasitesinin dört etkene bağılı olduğunu belirtmiş ve şu şekilde açıklamıştır. İlk olarak, örgütün kimlik, amaç ve misyon bilincinin oluşturulması önemlidir. Bu, örgütün kendisini tanımlama, hedeflerini belirleme ve misyonunu anlama sürecini içerir. İkinci olarak, içsel ve dışsal değişimlerin takip edilmesi ve uyumun sağlanması gerekmektedir. Örgüt, çevresel değişimleri izlemeli, gelişmeleri değerlendirmeli ve buna uygun şekilde adapte olmalıdır. Üçüncü olarak, gelişmelerin örgüt üzerindeki etkisi test edilmeli ve analiz edilmelidir. Bu, öğrenme sürecinin bir parçası olarak, eldeki bilgilerin sorgulanması, deneylerin yapılması ve sonuçların analiz edilmesini içerir. Son olarak, örgütün alt sistemleri arasındaki entegrasyon ve bütünlüğün sağlanması önemlidir. Bu, farklı departmanlar ve birimler arasında işbirliğinin teşvik edilmesini, bilgi ve kaynakların paylaşılmasını ve örgütün bir bütün olarak hareket etmesini gerektirir. Schein'e göre, bu dört etken örgütte öğrenme kapasitesinin gelişimini desteklemektedir (Teo vd., 2006: s.266). Benzer bir şekilde Hult ve Ferrell (1997) örgütsel öğrenme kapasitesini sistem yönelimi, bellek yönelimi, takım yönelimi ve öğrenme yönelimi olarak

açıklamıştır. Bu boyutlardan bir ya da bir kaç kullanılmaz ya da az kullanılırsa örgütsel öğrenmeye set vurulmuş olunur.

Teo ve Wang (2005), örgütsel öğrenme kapasitesini dört boyutta işlemiştir. Bunlar:

2.7.1. Yönetmel Bağlılık

Yönetmel bağlilık örgüt içerisindeki bir eylemin bütünsel sonuçlarını kavrayabilme olarak değerlendirilir. Senge (1990) ve Stalk (1988) tarafından, sistemsel düşünceyi gerektiren yönetmel bağlilık için, sistemin bütünü ve parçalar arasındaki ilişkileri anlamak ve örgütün stratejilerine odaklanmak gerektiği belirtilmiştir (Kandemir vd., 2004). Sistemi içeren birimlerden ziyade bütüne odaklanmayı içerir. Aslında Gestalt psikolojisindeki “bütün, parçaların toplamından daha değerlidir” düşüncesinin bir yansımasıdır. Bu yönelimde bütün parçalardan ayrı bir şekilde kapsayıcı olarak değerlendirilmelidir. Senge (1990) da yaptığı araştırmasında bu durumu “kaldıraç etkisi” olarak açıklamıştır. Ayrık parçaların anlık görüntülerinde boğulmak yerine, işlevler arası ilişkileri anlamaya ve kuruluşun stratejik çabalarını tüm sisteme odaklamaya yardımcı olur (Senge, 2016: s.25). Yönetmel bağlilıkta örgütsel öğrenme ve gelişimin sadece alt sistemleri değil, tüm sistemi ve örgütü kapsaması ve tüm konuların değerlendirilmesi ve ele alınması önemlidir (Çam, 2002: s.82).

Kutaniş (2006), yönetmel bağlilığı sistem üzerine etkisini araştırdığı çalışmada; örgütün bir biriminde meydana gelen hatanın sadece o birimle alakalı olmadığı, hatanın diğer birimlerle ilişkiden veya diğer örgütlerle ilişkiden kaynaklana bileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Ona göre hatanın kaynağını bulmak için hata bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Ancak bu şekilde problem çözümlenebilir. Yönetmel bağlilık, özünde her şeyin kendi içinde birbirine bağlı ve ilişkili olduğunu savunan bir anlayıştır. Bu yaklaşım, örgütlerin ve bireylerin düşünme şekillerini yeniden düzenlemeyi hedefler (Kutaniş, 2006).

Yönetmel bağlılık örgütün hem iç çevresini hem de dış çevresini inceler. Bunun için örgüt üyelerinin sistemsel düşünce yapısına sahip olmaları gerekir. Bu maksatla oluşacak sistematik düşünce yapısına göre, örgütsel unsurların birbirine bağlı ve karşılıklı etkileşim içinde olduğu anlaşılır. Bu durumda, herhangi bir unsurdaki bir değişimin diğer unsurlarda da değişime yol açabileceği ve buna hazırlıklı olunması gerektiği önem taşır. Bu değişimin örgütün bütününe yayılacağı ve etkisini göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır. Örgütün bütünlüğünü sağlamak ve başarıyı artırmak için unsurlar arasındaki etkileşimi anlamak ve yönetmek önemlidir (Yamen, 2010: s.45). Bu kapsamda geniş bir yelpazede düşünmenin yolu yönetmel bağlılıktır.

Yönetmel bağlılığı yüksek olan örgütler diğer örgütlerle kıyaslandığında örgüt üyelerinin davranış prensiplerindeki farklılık göze çarpar. Yönetmel bağlılık örgütlerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda yönetmel bağlılık örgütsel öğrenme için anahtar rolündedir. Bunu ispatlar şekilde Teo vd. (2006) yaptıkları çalışmada yönetmel bağlılığın örgütsel öğrenme kapasitesinin mekanizmalarını oluşturarak örgüt içinde bilginin oluşumu, dağıtmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Senge (1990) tarafından ifade edildiği gibi, öğrenen bir kültürün en önemli karakteristik özelliği yönetmel bağlılıktır. Yönetmel bağlılığı benimseyen bir örgütte, tüm öğrenim süreçleri bir bütün olarak görülür. Bu yaklaşım, ilişkilerin basit neden-sonuç ilişkisine dayandırılmadan, koşullara ve bu sonuçları doğuran mekanizmaya odaklanmayı sağlar. Aynı zamanda rastlantılara bağlı olmayan değişimi desteklemek amacıyla bu mekanizmalara dayalı modellerin geliştirilmesini hedefler. Bu nedenle, yönetmel bağlılık örgüt için son derece önemli bir ölçüdür. Yönetmel bağlılık, örgütün değişime uyum sağlamasını, gelişimini ve başarısını desteklerken, öğrenme kültürünün oluşmasına katkıda bulunur (Senge, 1990).

2.7.2. Sistem Perspektifi

Sistem Perspektifi ile örgütlerin öğrenme kapasitelerine ilişkin ne yapmaları gerekliliğini açıklar. Sistem Perspektifi, örgüt kültürü ve örgüt iklimi ile ilişkilidir. Marquardt (1996) da öğrenme iklimini; örgüt kültürünü destekleyen, bireysel ve grup halindeki öğrenmeyi oluşturup destekleyen bir etmen olarak açıklamıştır. Schein

(1992) de benzer bir şekilde örgütsel öğrenme iklimini; örgüt kültürünü ve iklimini etkileyen bir unsur olarak açıklamıştır.

Slater ve Narver (1995) ile Hill (1996), öğrenmeyi kolaylaştıran, yeniliklere açık olan ve gelişime önem veren örgütlerin, öğrenmeyi destekleyici bir örgüt iklimini benimsediklerini vurgulamaktadır (Erol, 2012: s.98). Bu yönelim örgütlerin sürekli öğrenmeyi benimsemelerini sağlamaktadır. Öğrenme yönelimi olan örgütlerde öğrenmeye teşvik vardır. Kendisini geliştiren örgüt üyeleri ödüllendirilir. Bu örgütler öğrenme yönelimini örgütün varlığını devam ettirmesi rekabette dayanıklı olması için önemli görürler. Örgütler, teşvik edici önlemler, ödüllendirme sistemi ve uygun ortam sağlanmasıyla sürekli gelişme kaydederek istedikleri hedeflere ulaşabilmektedirler (Hult ve Ferrel, 1997). İsteklerini elde eden örgütlerin yöneticilerinin öğrenme yönelimini sağladıkları ve öğrenmeyi astlarına aşıladıkları görülür. Yöneticilerin en önemli sorumluluklarından biri, öğrenmeyi teşvik eden bir örgüt iklimi oluşturmak ve bu iklimi sürdürmektir (Tan, 2014: s.206).

Teo ve Wang (2005) örgütün her biriminde bireysel veya grup olarak gerçekleştirilecek öğrenmeleri için uygun örgütsel öğrenme iklimi oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Bu iklimin oluşması için örgüt üyelerinin ve yöneticilerinin birlikte karar verme yapısı oluşturmaları gerekir. Örgütün oluşturduğu bu yapı örgütün öğrenme kapasitesini arttırmaktadır.

2.7.3. Açıklık ve Deneyim

Örgütün öğrenme kapasitesini arttırmanın önemli basamaklarından biri etkin bilgi kullanımını ifade eden açıklık ve deneyimdir. Açıklık ve deneyim “sürekli gelişim ve değişim için gerekli olan bilginin elde edilmesi ve benimsenmesi konusunda bir yetenek” olarak tanımlanmaktadır. Bu yapı, bilginin edinimi ve kullanımı gibi öğrenme kültürünün iki önemli sürecini birlikte düşünmeyi ve uygulamayı gerektirir (Nevis, DiBella ve Gould, 1995; Marquardt, 1996; Teo ve Wang, 2005). Bilginin kazanılması ve kullanılması örgütün varlığının devamı için önem arz

etmektedir. Bu Senge'ye göre üretken öğrenmenin, Arygris ve Schon'e göre ise çift döngülü öğrenmenin koşuludur (Teo vd., 2006: s.267-268).

Etkin bir bilgi kullanımı için öncelikle örgütün ihtiyaç duyduğu bilgi tespit edilmelidir. Daha sonra elde edilen bu durumun sürekli hale gelmesi gerekir. Huber'de (1991) sürekli ve etkin bir şekilde bilgi edinilmesinin örgüt kaynakları için önemli olduğunu vurgulamıştır. Nonaka ve Takeuchi (1995)' de bilgi ediniminin döngüsel bir yapıda olduğunu ifade etmiştir. Yani bilginin sarmal bir yapıda bütünsel olarak genişlemesi olarak belirtmişlerdir.

Bilgiyi etkin kullanmak öğrenen kültür yapısına ulaşmanın olmazsa olmazıdır. Örgütlerin etkin bir bilgi edinme ve kullanma alışkanlıkları değişen koşullara uyum, rekabet ve çevresel etkenlere uyum sağlayabilme kapasitelerine olumlu bir etki yapmaktadır. Örgütlerin bilgiyi sürekli ve etkin bir şekilde kullanabilmesi için, geleneksel veya köhneleşmiş örgüt yapılarını dönüştürerek, bilgiye erişim, bilgiyi işleme ve değerlendirme yöntemlerini örgütsel yapılarına entegre etmeleri ve yeniden yapılanmaları gerekmektedir (Yalçın ve Ay, 2011: s.17; Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012: s.749). Benzer bir şekilde Nevis (1995) de elde edilen bilginin yenilik ve değişim yaratması gerektiğini vurgulamıştır. Yeni bilgiler örgütün bilgi dağarcığıyla sentezlenerek yenileşmesi örgütün öğrenme kapasitesini arttırmaktadır. Bu durum örgüt yapısının değişimi ve gelişimini sağlamaktadır.

Nonaka ve Takeuchi, örgütsel bilgi edinme yaklaşımıyla örgütlerin daha üretken yenilikçi ve yaratıcı bir duruma gelebileceğini ifade etmişlerdir. Bu amaçla, bilginin işlenmesi ve kullanılması beş ayrı basamağa ayrılmıştır (Top, 2008: s.179-180). Bunlar:

- 1- Vizyon olarak bilgi üretimini destekleme
- 2- İletişimin yönetilmesi
- 3- Bilgiyi yönlendiren üreten örgüt üyelerinin çalıştırılması
- 4- Destekleyici örgüt ortamının oluşturulması
- 5- Bilgilerin küreselleştirilmesi

2.7.4. Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu

Bir örgüt içinde bilginin erişilebilirlik düzeyi olarak kabul edilen süreç, bilginin aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Hult ve Ferrell, 1997). Akgün vd. (2009) ise örgüt üyelerinin bilgiye hemen ulaşabilmesini sağlayan uygulama olarak ifade etmişlerdir. Bilginin transferi, örgütsel öğrenme kapasitesi için son derece kritik ve önemli bir süreçtir (Teo ve Wang, 2005).

Bilginin aktarımı sayesinde bilgi örgüt içerisinde yatay ve dikey olarak bireysel ve birimler arasında yayılmaktadır. Bilginin aktarımı için örgütteki tüm çalışanların bilgiyi değerli görmesi gerekir. Bilginin aktarımı ve entegrasyonu, örgütün bilgiyi bir varlık olarak algılamasından kaynaklanır (Nonaka ve Takeuchi, 1995). Bu süreç, örgütün yapısı ve özellikleriyle uyumlu olmalıdır. Yazıcı (2001), bilginin aktarım ve entegrasyonu sözlü ve yazılı iletişim, raporlar, personel rotasyon programları, eğitim öğretim programları, ziyaret ve turlar, standartlaştırma programları gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir (Tan, 2014: s.192-201).

İyi bir örgütsel öğrenme için bilginin hızlı ve verimli bir şekilde aktarımı gerekir. Hızlı bir şekilde paylaşılan bilgi örgüt içinde sürekli yeni anlam ve yorumlar kazanacaktır. Aynı zamanda örgüt içinde bütünlük oluşturacaktır. Bu sayede örgütsel öğrenme kapasitesi sürekli genişleyecektir. Bilgi aktarımı sürecinde, bireylerin sözlü ifade edemedikleri deneyimsel ve pratik bilgilerinin, teknik bilgiler kadar değerli olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, bilgi aktarımında dikkate alınması gereken önemli bir husustur (Kalkan, 2006).

2.8.Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Üzerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Araştırmacılar örgütsel öğrenme kapasitesi kavramının; sanal kaytarma, performans, liderlik, örgüt kültürü, yenilikçilik, kurum kimliği, bilgi paylaşımı gibi kavramlar ile ilişkisini incelemişlerdir.

Kavurmacioğlu (2022), özel sektör işletmeleri üzerinde yaptığı araştırmada örgütsel öğrenme kapasitesini örgütsel yılmazlık üzerine ve çalışan performansına etkisini incelemiştir. 129 kişi üzerine anket ile toplanan verilerin sonucunda örgütsel öğrenme kapasitesinin örgütsel yılmazlığa ve çalışan performansına pozitif katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca örgütsel yılmazlığın, örgütsel öğrenme kapasitesi ve iş performansı arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı ifade edilmektedir.

Tibet (2015) ise örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcılarını ortaya koyduğu araştırmasında dört değişken arasındaki ilişkiyi incelemektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde yapılan araştırma örgütlerin öğrenme kültürleri, örgüte bağlılık, çalışan bağlılığı ve tam benlik değerlendirmesi değişkenleri için öğretmenlerin görüşlerini içeren veriler toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda duygusal bağlılığın ve örgüte bağlılığın, örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcısı olduğu gösterilmiştir. Araştırmacıya göre öğretmenleri örgüte bağlamak örgütsel öğrenme kapasitesini arttırmaktadır.

Horuz (2018) hastane işletmeleri üzerinde yaptığı araştırmasında 360 derece performans değerlendirme sistemi ile örgütsel öğrenme kapasitesi ilişkisini incelemiştir. 360 derece performans sistemi uygulayan ve uygulamayan birkaç il üzerinde yapılan bu araştırmada 425 kişiye anket uygulanmıştır. Anket verileri üzerinden yapılan değerlendirme 360 derece performans sisteminin örgütsel öğrenme kapasitesine olumlu katkı verdiği açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı 360 derece değerlendirme sistemi uygulayan hastanelerin uygulamayan hastanelere göre örgütsel öğrenme kapasitelerinin daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ona göre hastane yöneticileri çalışanlarının örgütsel öğrenme kapasitelerini arttırmak istiyorlarsa 360 derece performans değerlendirme sistemini kullanmalılardır.

Girgin (2015) Diyarbakır hastaneleri üzerine yaptığı araştırmasında inovasyon ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 335 hastane personeline anket ile alınan yanıtlar incelenmiş olup inovasyon ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki pozitif ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ergin (2014), kendi kendine liderlik modelinin öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, beş farklı üniversitede 365 öğretim üyesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesini arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının öğretim üyesi yetkinlikleri açısından daha yüksek bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ulitin (2010) ilköğretim okulları yöneticileri üzerinde kurum kimliği ve örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bağlamda Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemi güçlendirme projesi (MEGEP) kapsamındaki 125 okul yöneticisi üzerinde anket ile veri toplanmıştır. Toplanan veriler analizi sonucunda kurum kimliği algısı ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında yüksek oranda bir ilişki olduğu açıklanmıştır.

Çelik (2014) metal sektöründeki firmalar üzerinde örgütsel öğrenme kapasitelerinin yenilik yapmayı ne derece etkilediğini ve yapılan yeniliklerin performansa katkısını araştırmıştır. Örgütsel öğrenme kapasitesi yüksek kurumların yeniliğe daha yatkın olduğu ifade edilmiştir.

Keklik vd. (2015) sanal kaytarma davranışlarının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, teknolojinin örgüt içerisinde amacı dışında kullanma gibi sanal kaytarma davranışlarının çalışanların çevre ile iletişimi sonucu oluşan örgütsel öğrenme kapasitesini pozitif yönde etkilediği ifade edilmiştir.

2.9. Liderlik kavramı ve liderlik kavramına genel bir bakış

Son dönemlerde liderlik, sosyal bir olgu olarak giderek daha fazla kabul görmekte ve multidisipliner bir kavram olarak hızla gelişmektedir (Özdemir, 2018: s.199). Bu nedenle liderliğe ait yapılmış genel ve kapsayıcı bir tanımın varlığını söylemek güçtür. Liderlik kavramının farklı anlamlarla yüklendiği ve birçok bilim dalında yoğun olarak çalışılan bir konu olması, aynı zamanda araştırmacıların kendi

bakış açıları ve deneyimlerine dayanarak liderliği farklı şekillerde tanımlamalarına yol açmıştır. Bu durum, liderliğin ortak bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır (Antonakis ve Day, 2018: s. 5; Yukl, 2013: s. 2). Liderlik alanında sadece 20. yüzyılda 5000'den fazla çalışma yapılmış ve 350'den fazla liderlik ve lider tanımı yapılmıştır (Erçetin, 2000: s.3). Liderliğe ilişkin bakış açısı, liderliği tanımlamak isteyen her bir insanın bakış açısı kadar farklı olabilir. Her birey, kendi deneyimleri, değerleri ve perspektifleri doğrultusunda liderliği farklı şekillerde anlamlandırabilir. Nitekim her insan kendi lensinden liderliğe ilişkin bakışını ortaya koyabilir (Kıral ve Başaran, 2018).

Şimdiye kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde kabul gören liderlik tanımları kronolojik olarak Tablo 4 'te tarihsel olarak sıralanmıştır.

Tablo 4: Liderlik Kavramına Tarih Boyunca Kronolojik Olarak Getirilen Tanımlar

Yazar İsmi	Liderlik Tanımları
Cooley (1902)	“Liderlik toplumsal hareketlerin merkezinde olmaktır. ”
Mumfr (1906)	“Liderlik toplumsal hareketleri kontrol altında tutabilmek amacıyla grupta bir kişinin yönetimi üstlenmesidir. ”
Blackmar (1911)	“Liderlik grubun sahip olduğu gücü kendi çabalarıyla bütünleştirebilmektir. ”
Munson (1921)	“Liderlik kişiler arası çatışmaları en aza indirip, işbirliğini en yüksek seviyeye çıkararak başarıya ulaşma yeteneğidir. ”
Chapin (1924)	“Liderlik grubun belirlediği hedefler doğrultusunda işbirliği yapılmasıdır. ”
Bernard (1927)	“Liderlik grup üyelerinin istek ve ihtiyaçlarını önceden fark ederek bu gereksinimleri karşılamaktır. ”
Bundel (1930)	“Liderlik kendisini izleyenleri ikna edip onları hedefleri doğrultusunda yönlendirebilen kişidir. ”
Kilbourne (1935)	“Liderlik insanların hayranlık duyabileceği özellikleri liderin bünyesinde barındırmasıdır. ”
Kopeld (1942)	“Liderlik kendisini izleyenleri fiziksel ve duygusal yönden etkileyebilmektir. ”
Stogdill (1950)	“Liderlik hedeflerin belirlenmesi ve kendisini izleyenleri bu hedefler doğrultusunda harekete geçirebilmektir. ”
Donnell (1955)	“Liderlik ortak hedeflerin yerine getirilebilmesi amacıyla takipçilerini etkileyebilmesidir. ”
Lipham (1964)	“Liderlik belirlenen örgütsel hedeflere ulaşabilmek için örgüt yapısını ve örgüt süreçlerini yapılandırmaktır. ”
Katz (1978)	“Liderlik örgütü hedeflerine ulaştırabilmek amacıyla performans göstermeye yönlendirebilecek etki kaynakları yaratabilmektir. ”
Krausz (1986)	“Liderlik eylemleri eğilimleri etkilemek suretiyle güç kullanma şeklidir. ”
Norris (1990)	“Liderlik zihinsel becerilerini kullanarak yaratıcı olmaktır. ”

Tablo 4: Liderlik Kavramına Tarih Boyunca Kronolojik Olarak Getirilen Tanımlar Devamı

Clement (1991)	“Liderlik kendisini izleyen bütün bireyleri belirlenen ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme sürecidir. ”
Pagonis (1992)	“Liderlik hedeflenen amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla, uzmanlık ve empati yeteneğini sergileyerek izleyenlerini etkilemektir. ”
Reitzig (1993)	“Liderlik yaptığı işin zorluklarını bilerek yine de işe kendini adamaktır. ”
Ogawa ve Bossert (1995)	“Liderlik kendisini izleyenlerin davranış şekillerini içinde bulunduğu koşulu dikkate alarak anlamlandırmaktır. ”
Gallagher vd., (1997)	“Lider sahip olduğu tüm potansiyeli harekete geçirerek amaca ulaşmak için izleyenlerini etkilemektir. ”
Ataman (2002)	“Belirlenen amaçlara ulaşabilmesi doğrultusunda takipçilerini yönlendirebilme yeteneğidir. ”
Naktiyok (2006)	“Belirlenen amaçlara ulaşmada takipçilerini etkileme yeteneğine sahip olmadır. ”
Williams (2006)	“Takipçileri motive olma istekleri doğrultusunda motive edip bu isteklerinin karşılanmasıdır. ”
Eren (2008)	“Takipçilerini belirlenen amaçlar doğrultusunda etrafında toplayabilme ve harekete geçirebilme yeteneğidir. ”
Buluç (2009)	“Kendisini izleyenlerin farkına vardığı fakat henüz netleşmemiş olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç olarak otaya koymak ve takipçilerin yeteneklerini bu amaç etrafında harekete geçirmektir. ”

Kaynak: Erçetin, 2000, s. 3; Kaya, 2012: s.4

Liderliğe ait tanımlamalar incelendiğinde ortak kullanılan bazı kavramların olduğu görülmektedir. Liderlik kavramı, insan, amaç ve etkileme gibi kavramlarla yoğun bir etkileşim içinde olduğu gözlenmektedir. Bu etkileşim, liderliğin doğası ve niteliği hakkında daha derin bir anlayış sunmaktadır (Erkutlu, 2014).

Stogdill liderliği tanımlarken birkaç ortak özelliği paylaşan on ana odak alanı belirledi. Bu alanlar şunlardır: “ Grup sürecine vurgu, kişilik ve özelliklerin etkisi, ikna edici ve etkili liderlik sanatı, gücün etkin kullanımı, davranış ve eylem, inanç sistemlerini biçimlendirme, hedeflere ulaşmak için bir araç, etkileşimlerin etkisi, dinamik roller ve eylemi başlatma” (Baloğlu ve Karadağ, 2009: s. 168).

Liderlik, farklı tanımların sentezlendiği bir kavramdır. Bu kavram, bir grubun üyelerini çeşitli amaçlar etrafında bir araya getirme yeteneği ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme bilgi ve becerilerinin bir kombinasyonudur (Eren, 2013).

2.10.Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaşamın her boyutunda yer almasından dolayı araştırmacılar tarafından ilgi gören bir konudur. Yeni buldular ortaya çıktıkça araştırmacılar tarafından gruplama eğilimi oluşmaktadır. Liderlikle ilgili olarak, araştırmacılar liderliğin kaynağını ve etkileyen faktörlerini belirlemek için çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir (Kaya, 2008: s.5). Geliştirilen kuramlar birbirini tamamlar nitelik taşımalarına rağmen hiçbirisi liderlik kavramını açıklamada tek başına yeterli olmamıştır (Bakan, 2008). Liderlik yaklaşımları tarihsel ilerleyiş olarak:

1- özellikler yaklaşımı

2- davranışsal yaklaşım

3- durumsal yaklaşım

4- çağdaş yaklaşım olarak dört grupta sınıflandırılmıştır. Bu yaklaşımlar aşağıda ele alınmıştır.

2.10.1. Özellikler Yaklaşımı

Gandi, Napolyon, Atatürk, İskender, Şarlman gibi kendi dönemlerine damga vuran liderlerin özelliklerini araştırarak bu özellikler üzerinden liderin vasıflarını belirleyerek; geliştirilen ilk yaklaşım özellikler yaklaşımıdır. “Kişiye özgü özelliklere bağlı olan liderlik doğuştan gelir” kuramın temel varsayımıdır (Özdemir, 2018: s.203; Sayılı ve Baytok, 2014: s.40).

Özellikler yaklaşımına göre lider doğuştan meziyetlerle süslü olmalıdır. Lider sahip olduğu özellikler (zekâ, hitabet, hırs, ileri görüşlülük, cesaret, kendine güvenme) bakımından çevresindekilerden farklı olmalıdır. Özellikler kuramı liderlik sürecinde etkinliği belirleyen faktör olarak liderin kişisel özelliklerini vurgular (Güney, 2007: s.361). Bu kapsamda Stodgill ‘in “Büyük Adamlar Teorisi” ve Max Weber ‘in “Karizmatik Otorite (Lider) ” ile benzerlik gösterir. Max Weber’ e göre karizmatik liderler sistemin çıkmaza girdiği anlarda devreye girerek üstün meziyetleriyle krizin bitmesini sağlarlar ve toplumların kendisi tarafından yaratılır. Stodgill, Büyük Adamlar Teorisi’ nde başarılı ve başarısız liderleri karşılaştırarak bazı özellikleri

açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacı Ralph Stodgill'in çalışmalarına göre, liderin izleyiciden farklı olan beş temel özelliği şu şekilde sıralanmıştır (Çelik, 2004: s.190):

a) Kapasite: Zekâ, dikkat, orijinallik ve yargılama yetenekleri gibi bireysel yetenekler ve özellikleri içerir.

b) Başarı: Eğitim düzeyi, bilgi birikimi ve atletik başarı gibi kişisel başarılar ve deneyimler üzerine odaklanır.

c) Sorumluluk: Bağımsızlık, girişimcilik, direnç, kendine güven ve üstün olma isteği gibi liderlik nitelikleri ve sorumluluk duygusuyla ilişkilidir.

d) Katılım: Etkinlik, sosyallik, uyum sağlama, işbirliği ve espri yeteneği gibi sosyal beceriler ve etkileşim becerilerini içerir.

e) Konum: Sosyoekonomik durum ve halkça tutulma gibi toplumsal konum ve statüyle ilişkilidir.

Bu özellikler liderin liderlik potansiyelini ve etkinliğini belirlemede rol oynayabilir.

Özellik yaklaşımı, liderliğin karmaşık yapısını her türlü durum, kişiler ve olaylar için benzer şekillerde açıklama çabası ve diğer değişkenleri göz ardı etmesi nedeniyle 1980'li yıllara kadar yoğun eleştirilere maruz kalmıştır (Erçetin, 2000). Ayrıca, bazen örgüt içinde liderlik özelliklerine sahip diğer bireylerin varlığına rağmen liderlik pozisyonuna gelememeleri veya farklı örgütlerdeki liderlerin benzer özelliklere sahip olmamaları gibi durumlar da eleştirilere konu olmuştur (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Bu eleştiriler, özellikler kuramının sınırlılıklarını ortaya koyarak yeni bakış açılarının gelişimine zemin hazırlamıştır.

2.10.2. Davranışsal liderlik yaklaşımı

Özellikler yaklaşımında liderin kişilik özelliklerinin tam bir odak noktası bulunmadığını ve bu kişilik özelliklerine sahip kişilerin lider olamadıklarını anlayan araştırmacılar, liderlerle ilgili olarak davranışsal özelliklere yönelmeye başladılar. Davranışsal liderlik kuramlarına göre, liderin etkinliği, liderin kişisel özelliklerinden ziyade izleyicilere karşı sergilediği davranışlara bağlıdır (Bakan, 2008; Sayılı ve Baytok, 2014: s.44). Davranışsal liderlik yaklaşımı içerisinde yapılan bazı araştırmalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.10.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmacıları, liderlik etkililiğine katkıda bulunan davranışları inceleyen araştırmalarla öncülük etmişlerdir. Bu çalışmalar, etkili liderlik davranışlarını tanımlamak amacıyla kapsamlı bir şekilde yürütülmüştür (Akçakaya, 2010: s.96). Bu çalışmalarını askeri ve sivil yöneticiler üzerinde yapmıştır. Bu çalışmada liderin davranışları “yapıyı harekete geçirme” ve “anlayış” olarak iki boyutta incelenmiştir.

Ohio Eyalet Üniversitesi'nin liderlik araştırmaları, liderlik kavramının tek bir doğru tanımının olamayacağını savunarak başlamıştır. Araştırmacılar, liderliğin belirlenmesinde görev ve insan boyutlarının birlikte değerlendirilmesine vurgu yapmış ve liderliği etkili veya etkisiz olma ölçütlerine indirgemek yerine liderlik kavramını anlamaya odaklanmışlardır (Luthans, 1995). Bu çalışmalar, liderlik alanında önemli bir adım olarak kabul edilmiştir.

Ohio State Üniversitesi'nin gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

a) Lider, çalışanların ihtiyaçlarını dikkate aldığına, işe devamsızlık oranı azalmaktadır.

b) Liderin yapıyı koruma odaklı davranışları arttıkça, örgüt üyelerinin performansı da artmaktadır (Çelik, 2004: s.191).

Bu bulgular, liderlik davranışlarının çalışanların katılım düzeyi, işe devamsızlık ve performans gibi faktörler üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

2.10.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Araştırmacılar etkili ve etkili olmayan lider arasındaki farkı “örgüt üyelerinin tatmini” ve “örgütün verimliliği” açısından incelemişlerdir. Çalışmada, devamsızlık, şikayetler, verimlilik, iş tatmini ve personel devir hızı gibi faktörler temel alınmıştır (Koçel, 2007: s.452).

Yapılan araştırmada ohio araştırması gibi iki çeşit liderlik davranışına odaklanılmıştır. İlk merkezinde lider davranışlarının temel varsayımı, işin prosedürlerine odaklanarak işin tamamlanmasına yöneliktir. Diğer yandan, çalışan merkezli davranışta ise temel amaç, bireyin işinden mutlu olması ve kendini geliştirmesi için desteklenmesidir. Bu yaklaşım çalışanların kendilerini iyi hissetmelerini hedeflemektedir (Özkalp ve Kirel, 2010).

Liderlik davranışlarının çalışana odaklandığı durumlarda, örgütün verimliliğinin ve iş tatmininin artacağı, bunun aksine, liderlik davranışının çalışana odaklanmadığı durumlarda ise örgüt verimliliğinin ve iş tatmininin azalacağı sonucuna varılmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: s.15; Buluç, 2016: s.50; Sayılı ve Baytok, 2014: s.47). En etkili liderlik ise çalışanların ihtiyaçlarına öncelik veren liderlik olarak kabul edilir (Arıkan, 2001: s.290).

2.10.2.3. Rensis Likert’in Sistem 4 modeli (Destekçi Liderlik Kuramı)

Rensis Likert, Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmalarının ardından geliştirdiği Sistem-4 Modeli ile örgütlerin yönetim sistemlerini dört temel boyutta

değerlendirmiştir (Alganer, 2002: s.14). Liderlerin örgüt içerisinde astlarına karşı davranışları üzerine geliştirdiği dört sistem:

Sistem-1 (Sömürücü Otoriter Liderlik): Lider her şeyi ben bilirim yapısıyla ve üyelere güvenmediği için tüm kararları kendisi alır. Üyelerini ceza korkusuyla yönetir.

Sistem-2 (Yardımsever Otoriter Liderlik): Üyelerine az da olsa güven duyan lider kararları alırken zorda kaldığında fikir danışır. Üyelerinin yaptığı hataları verdiği cezayı affeder iyi davranışları da ödüllendirir.

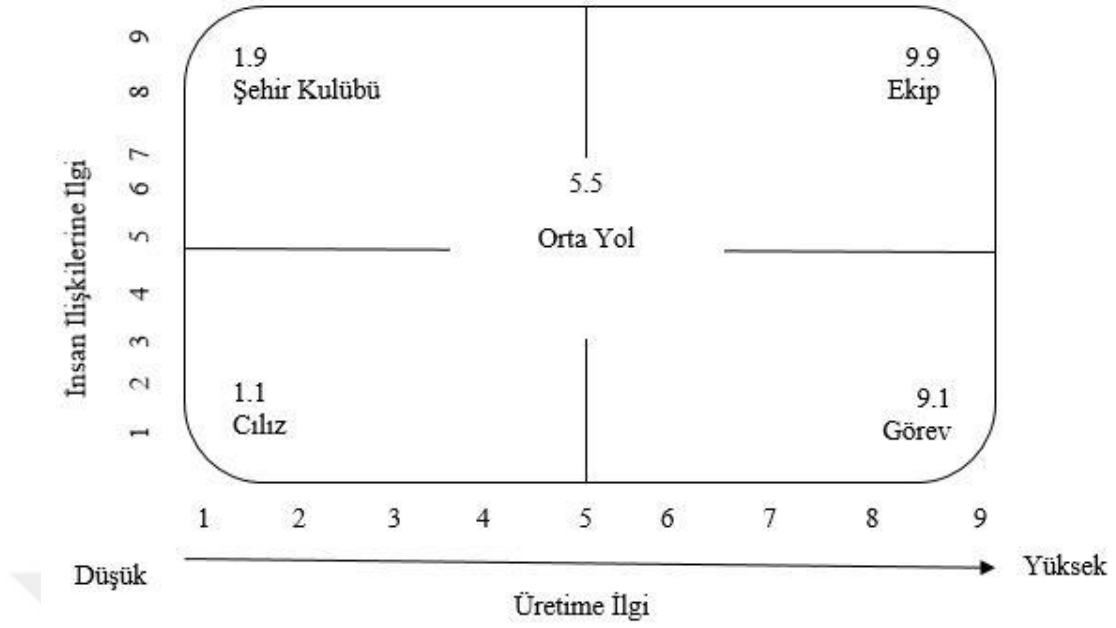
Sistem-3 (Katılımcı Liderlik): Üyelerine kısmen güvenen lider genellikle onların fikirlerini alarak danışır. Sadece önemli kararları kendisi verir. Üyelerine özgürlük tanıyarak verimi arttırmak için sık sık güdüler.

Sistem-4 (Demokratik Liderlik): Lider üyelerine tam güvenerek tüm kararların birlikte alınmasını ister. Grup dinamiğini ön planda tutar. Üyelerine sorumluluk ve yetkiyi verir.

Araştırma sonuçlarına göre, Likert'e göre sistem-3 ve sistem-4 yüksek performans sergilerken, sistem-1 ve sistem-2 düşük performans göstermektedir (Sayılı ve Baytok, 2014: s.59). Ayrıca, örgütün yönetim tarzının sistem-4'e ne kadar yakın olduğu, o ölçüde yüksek ve sürekli bir verim elde edilmesini sağlamaktadır (Akçakaya, 2010: s.99).

2.10.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Kafesi Yaklaşımı

Blake ve Mouton'un ortak araştırması sonucunda, liderin davranışlarını ve sonuçlarını açıklamak amacıyla yönetim tarzı matrisi geliştirmişlerdir. Bu model, çalışanların refahına ve ihtiyaçlarına önem veren "bireye ilgi" ile yapılan işe önem veren "göreve ilgi" olmak üzere iki temel boyuta odaklanmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: s.16). Model Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Yönetsel Diyagram
Kaynak: Kılıç, 2019

Şekil 7’ deki diyagrama göre dikey ekseninde 1 den 9 a kadar seviyelendirilmiş insana ilgi ve yatay ekseninde de 1 den 9 a kadar seviyelendirilmiş üretime ilgi bulunmaktadır. Diyagramın kesişim noktaları liderlik biçimini vermektedir. Bu yaklaşıma göre 81 çeşit liderlik biçimi vardır ve bunlar beş temel alt biçimde değerlendirilir (Çelik, 2004: s.191).

Cılız Liderlik (1: 1): Bu davranışı gösteren lider insan ilişkileri ve işin verimine ilgi göstermemektedir. Boş vermişlik hali vardır.

Görev Liderliği (9. 1): Lider örgütsel amaçlara önem verip işin verimini düşünür.

Şehir Kulübü Liderliği (1: 9): Bu tip liderler insan ilişkilerine önem vererek çatışmanın oluşmasını engellerler. Lider zamanını ve enerjisini üyelerinin ihtiyaçlarına ve mutluluğuna harcar.

Orta Yol Liderliği (5: 5): Lider normal seviyede insan ilişkileri ve işi düşünür. İşler idare edilir vaziyette sürdürülür.

Ekip Liderliği (9: 9): Bu liderlikte işe ve üyelere destek maksimum seviyededir.

Araştırmacılar, yaptıkları çalışmalar sonucunda ekip liderliği davranışının iş başarısını artırdığını ve aynı zamanda işe yönelik devamsızlığı azalttığını belirtmişlerdir. Liderin etkisinin artması ise bireylerin karar alma süreçlerine aktif katılımıyla gerçekleşebilir (Zel, 2011).

2.10.2.5. McGregor'un X ve Y Yaklaşımı

Mcgregor liderlerin davranışlarını açıklamak için “ The Human Side of Enterprise” eserinde X ve Y yaklaşımını ortaya atmıştır. Araştırmasında liderin örgüt içindeki davranışlarında insanları algılama biçiminin önemli olduğunu söylemiştir. Araştırmacıya göre insanların bir kısmı klasik yönetim kuramlarını temsil eden X teorisine diğer kısmı da neoklasik yönetim kuramlarını temsil eden Y teorisinin özelliklerini taşımaktadır. Bu bağlamda, X teorisi yöneticilerinin genellikle otoriter ve müdahaleci bir yaklaşım sergilediği, Y teorisi yöneticilerinin ise daha demokratik ve katılımcı bir davranış sergilediği belirtilmektedir (Akçakaya, 2010: s.100). Tablo 5’te X ve Y teorilerinin özellikleri verilmiştir.

Tablo 5: X ve Y Teorilerinin Özellikleri

X Teorisi	Y Teorisi
1. Kişi edilgen ve duruktur.	1. Kişi etkin ve canlıdır.
2. Suçlanan kesim işgörenlerdir.	2. Yönetenler suçlanırlar.
3. Güdüler ekonomik.	3. Güdüler psiko-sosyal.
4. Denetim dış mekanizmadır.	4. Kendi içlerinde denetim ve yönetim vardır.
5. Karar organı yöneticilerdir.	5. İş görenlerin kararlara katılımı söz konusudur.
6. Otorite katıdır.	6. Otorite ılımlıdır.

Kaynak: Sabuncuoğlu ve Tüz, Örgütsel Psikoloji, 1998

X ve Y teorileri ile McGregor, kendisinden sonra gelen araştırmacılara fikir sağlayarak yön vermiştir. Daha sonraki dönemlerdeki akımlar, Y teorisi temelindeki görüşlerden ve prensiplerden etkilenmiş ve onlardan ilham almışlardır (Eren, 2001: s.27).

2.10.2.6. Liderlik Doğrusu Yaklaşımı

Tannenbaum ve Schmidt tarafından açıklanan bu yaklaşım, liderliği bir ucu “otokratik liderlik ”diğer ucu “demokratik liderlik” olarak kabul edilen doğruya benzetmiştir. Bu iki uç arasında, liderlikte yedi farklı davranış şekli yer almaktadır. Liderlik davranışı, liderin kullandığı yetki miktarı ve astlara verilen yetkinin derecesiyle şekillenir (Zel, 2011: s.117). Modelde yedi durum vardır:

1. Durumda lider tüm kararı kendisi alır emir yoluyla üyelerine / astlarına bildirir.
2. Durumda lider aldığı kararı üyelerine / astlarına anlatarak ikna etmeye çalışır.
3. Durumda lider aldığı kararı üyelerine / astlarına ileterek tepkilerini ölçer değerlendirir.
4. Durumda lider üyelerinin / astlarının düşüncelerine önem vererek kararını gözden geçirir.
5. Durumda lider sorunu üyelerine / astlarına açarak tartışılmasını ister.
6. Durumda lider sorunu üyelerine / astlarına anlatarak ortak kararı bekler.
7. Durumda lider sorunu üyelerine / astlarına anlatır kararı vermelerini söyler.

2.10.3. Durumsal liderlik kuramları

Özellikler ve davranışsal kuramların liderlik üzerine yaptığı çalışmalar oldukça önemli olmasına rağmen bazı durumları açıklamakta yetersiz kaldığı zaman içerisinde görülmüştür. Küreselleşmeyle beraber çağda yaşanan hızlı gelişmeler araştırmacıları daha kapsamlı incelemeye yönlendirmiştir. Böylece durumsal liderlik kavramı ortaya çıkmış oldu. Durumsal liderlik kuramı, liderliği "koşullar" değişkenini göz önünde bulundurarak açıklar ve liderliğin koşulların gerekliliklerine göre şekillenmesi gerektiğini ifade eder. Bu nedenle, herhangi bir tek yaklaşımın tüm koşullarda geçerli olmayacağını vurgular (Bakan ve Doğan, 2013: s.21). Yani durumsal liderlik; liderlik özelliklerinin hangi şartlarda etkili olduğunu araştırmıştır. Durumsal liderlik yaklaşımı içerisinde yapılan bazı araştırmalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.10.3.1. Fred Fiedler'in Koşulsal Liderlik Modeli

Durumsal liderlik kuramları içinde en çok bilinen model, liderliğin her koşulda ve her durumda geçerli bir tarzının olmadığını vurgulayarak durumun etkisini ortaya koyan bir yaklaşımdır (Bakan ve Doğan, 2013: s.23). Fiedler liderin kişilik özelliklerini ve ortamının özelliklerini belirleyerek liderin ortam için uygun olup olmadığını araştırmıştır. Yaptığı bu araştırmada üç önemli değişkenden bahsetmiştir. Bu değişkenler, lider ile izleyici arasındaki ilişki, başarılabacak işin niteliği ve liderin mevkiine dayanan otoritesinin derecesidir (Aslan, 2009: s.117). Bu faktörler birlikte lider için ortamı oluşturur.

Lider ile izleyici arasındaki ilişki: İzleyicilerin lidere karşı duyduğu ilginin hayranlığın saygınlığın ve saygının ölçüsüdür.

İşin niteliği: İşin izleyiciler için yapısının açık anlaşılır ve kademeli ifade edilmesi olmasıdır.

Liderin mevkiine dayanan otoritesinin derecesi: Liderin mevkiinden dolayı sahip olduğu ödül ve ceza verme, işten çıkarma gibi yetkisinin güç derecesidir.

Tablo 6' da Durumsal Faktörlerin Alabileceği Değerler gösterilmiştir.

Tablo 6. Durumsal Faktörlerin Alabileceği Değerler

Lider İzleyici İlişkisi	İyi				Zayıf			
İşin Niteliği	Planlanmış		Planlanmamış		Planlanmış		Planlanmamış	
Liderin mevkisine dayanan otoritesinin derecesi	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
Durumlar	↑ 1	↑ 2	↑ 3	↑ 4	↑ 5	↑ 6	↑ 7	↑ 8
En Olumlu ← ————— → En Olumsuz								

Kaynak: Koçel, 2007: s.457

Tablo 6’ da Fiedler 1, 2, 3 ve 8. durumlarına “iş odaklı liderlik” ; 4, 5, 6, ve 7. durumlarına ise “ilişki odaklı liderlik” tipi demektir.

2.10.3.2. Amaç-Yol Teorisi

House ve Evans tarafından geliştirilen bu yaklaşımda liderlerin takipçilerini nasıl etkilediği, işle ilgili hedeflerin nasıl algılandığı ve bunlara nasıl ulaşıldığı üzerinde durulmaktadır (Şimşek, 1999: s.180). Geliştirilen model; astların beklentileri ve eğilimleri liderin davranışını etkilediğinden, liderin temel işlevi astların beklentilerini, ilgilerini ve eğilimlerini (ödül arzusu derecesini) artırmaktır (Sayılı ve Baytok, 2014: s.80). Hedef Yolu Modelinde liderlik davranışları; Komutanlar, Destekleyenler, Katılımcılar ve Başarı Arayanlar olmak üzere dört gruba ayrılır (Güney, 2007: s. 368).

Emir Verici Liderlik Davranışı: İzleyenlere teknik bilgi, kural ve prosedürlerin verildiği davranış biçimidir.

Destekleyici Liderlik Davranışı: İzleyenlerle samimi bir ortam oluşturarak motivasyonlarını yükseltmeye çalışır. İzleyenlerin ihtiyaçlarını önemseyen liderlik davranışıdır.

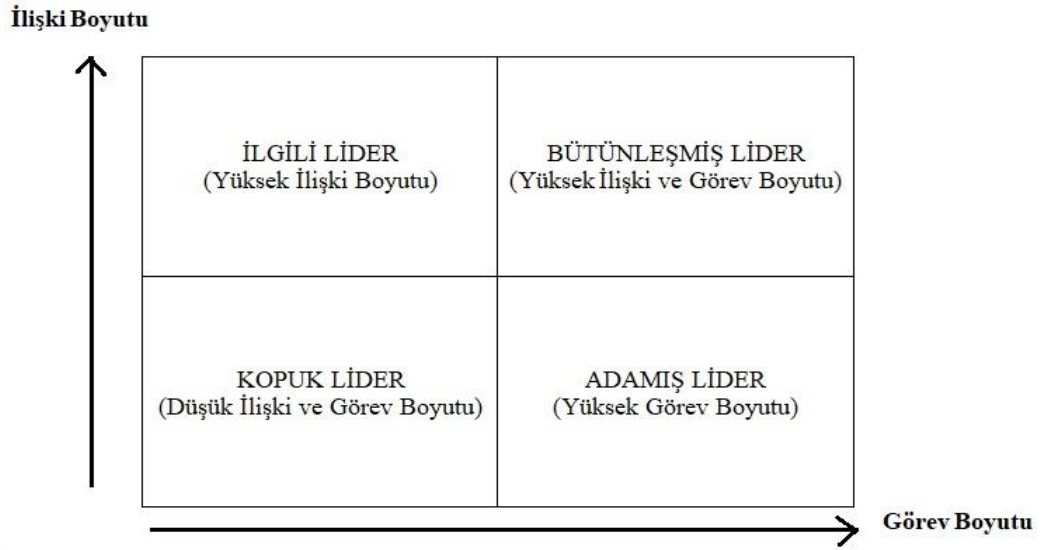
Katılımcı Liderlik Davranışı: İzleyicilerin karar süreçlerinde fikirlerinin alındığı ve önemsendiği liderlik davranışıdır.

Başarı Arayıcı Liderlik Davranışı: İzleyenlerinden güvenerek yüksek performans bekleyen mükemmele ulaşmayı arzu eden liderlik davranışıdır.

Amaç yol teorisinde genel olarak lider, izleyicilerin amaçlara ulaşması için uygun görev tanımları yapar. Bu görev tanımları amaçlara giden yollardır ve lider yollara çıkan engelleri kaldırmak zorundadır.

2.10.3.3. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı

Liderliğe yönelik geliştirilmiş davranışsal teorilerinde “görev” ve “ilişki” olmak üzere iki temel davranış boyutundan bahsedilir. Reddin araştırmasında bu boyutlara ilaveten “etkililik” boyutunu eklemiştir. Reddin, yöneticinin işte başarılı olması gerektiğini vurgulayarak etkililiği, işlerin başarı düzeyi olarak tanımlamaktadır (Zel, 2011: s.154). “Etkililiği”, liderin gerçekleştirmek istediği amaçları bulunduğu konum itibarıyla gerçekleştirebilir (Sönmez, 2010: s.24). Reddin “görev”, “ilişki” ve “etkililik” boyutlarını içeren modelinde, ilgili, bütünleşmiş, kopuk ve adanmış şeklinde dört temel liderden bahsetmiştir (Can, 2002: s.215). Reddin'in Temel Liderlik Tarzları Şekil 8'te gösterilmiştir.



Şekil 8. Reddin'in Temel Liderlik Tarzları

Kaynak: Mullins,1989: s.262

2.10.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Ohio Üniversitesi liderlik yaklaşımı ile Reddin'in üç boyutlu liderlik yaklaşımının birleştirildiği ve geliştirildiği durumsal liderlik yaklaşımı, Hersey ve Blanchard tarafından ortaya konulmuştur (Başaran, 2004: s.94). Bu yaklaşıma göre, liderin uygun davranış sergilemesi, çalışanların "olgunluk" düzeyine bağlıdır. İş görenin sorumluluk alma isteği, yetenekleri ve deneyimi, çalışanların olgunluk seviyesini yansıtmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013: s.29).

Gary Yukl, olgunluk düzeyini "kişinin kendi davranışlarını yönlendirmede sorumluluk alma isteği ve yetenekleri" olarak tanımlarken, üyelerin görevle ilgili bilgi becerisi, işe yönelik olgunluk, istek ve arzu durumunu psikolojik olgunluk olarak ifade etmektedir (Yeşilyurt, 2007: s.34).

Bu yaklaşımda, olgunluk seviyelerine yönelik dört farklı perspektiften bahsedilmektedir (Bulut, 2009: s.18).

Düşük Olgunluk Seviyesi için Anlatan Yaklaşım: İzleyicilerin iş hakkında sorumluluk almadıkları yeteneksiz ve isteksiz olduğu durumdaki yaklaşımdır. Lider izleyicilere emirler verir.

Düşükle Orta Arasındaki Olgunluk Seviyesi için İkna Eden Yaklaşım: İzleyicilerin yetenek ve deneyimleri olmadığı için sorumluluk almayarak istekli olduğu durumlardaki yaklaşımdır. Lider izleyicilerini yönlendirerek desteklerde bulunur.

Orta Düzeyle Yüksek Arasındaki Olgunluk Seviyesi için Katılımcı Yaklaşım: İzleyenlerin yeteneklerinin ortalamanın üstünde olduğu ancak kendilerine güven duymadıkları durumlardaki yaklaşımdır. Lider izleyenlerinin görüşlerini alarak onları karar almaya katılmasını sağlar.

Yüksek Olgunluk Seviyesi için Yetki Devreden Yaklaşım: İzleyenlerin yeteneklerinin yüksek sorumluluk bilinçlerinin fazla ve istekli oldukları durumlardaki yaklaşımdır. Lider yetkilerinin bir kısmını izleyenlerine devreder.

2.10.3.5. Vroom-Yetton-Jago Modeli

Liderin verdiği kararların etkin olmasına odaklanan bu model “ Karar Ağacı Modeli ” olarak bazı kaynaklarca “ Liderin Katılım Teorisi ” ve ya “ Normatif Liderlik Teorisi ” isimleriyle de bilinmektedir. Bu Teori; örgüt üyelerinin ve liderin örgütte alınması gereken kararlara katılma sürecine göre liderlik biçiminin oluşacağı varsayımına dayanır. Liderin etkili bir karar alabilmesi, üç unsura bağlıdır. Bu unsurlar, kararın niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve zamanında harekete geçme faktörleridir (Aslan, 2009: s.119).

Lider örgüt içerisinde yaşanan problemleri tespit etmek amacıyla örgüt üyelerine sorular sormalıdır. Aldığı bu cevaplar neticesinde nasıl bir liderlik tipi ile hareket edeceğine karar verir. Sorunların çözümü için, araştırmacılar tarafından geliştirilen "karar ağacı" adı verilen bir yöntem bulunmaktadır. Bu yöntem, sorunları

sistemantik bir şekilde analiz etmek ve çözümlemek amacıyla kullanılmaktadır (Tunalı, 2006: s.56).

Ayrıca bu teori liderin tavırlarının farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda değişebileceği varsayımını savunur. Farklılaşabilen liderlik biçimlerini Vroom ve Yetton, otokratik, danışıcı ve grup süreçleri olarak sınıflandırmıştır (Uğurlu, 2017: s.180).

2.10.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

20. yüzyılın sonlarından itibaren teknolojinin ivme kazanmasıyla birlikte dünyanın değişimi hız kazanmıştır. Bilgi çağındaki yeni gelişmeler, bilgiye erişimin kolaylaşması, küreselleşme, toplumun değişen beklenti ve ihtiyaçları ve mevcut yaklaşımların ihtiyaçları karşılamadaki yetersizliği yönetim alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ada, 2012: s.33). Yaşanan yeni problemlerin çözümü için liderlerin yeni stil geliştirmelerini sağlamıştır. Bu dönemde, liderlik üzerine yapılan son araştırmalar, klasik kuramlardan elde edilen bilgi birikiminden faydalanarak geniş bir perspektif sunmakta ve pozitif psikolojinin etkisiyle yeniden kavramsallaştırma çabası içerisine girmektedir (Saylı ve Baytok, 2014: s.111). Bu kapsamda yapılan yeni liderlik araştırmaları sonu çıkan liderlik tipleri aşağıda açıklanmıştır.

2.10.4.1.Vizyoner Liderlik

Vizyon, bir kişinin gerçekçi hayallerini ve hedeflerini bir arada yazabilme yeteneği iken, bir kurumun vizyonu; amaç ve hedefler çerçevesinde gelecek beklentilerinin belirlenmesi olarak yorumlanabilir (Tekin, 2007). Vizyoner liderlik ise, örgütün geleceği için vizyon geliştirmeye, uzun vadeli paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaya ve küresel eğilimleri görebilmeye dayalı bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Cemaloğlu, 2013: s.154).

Vizyon bir örgütün gelecekte olmak istediği yerdir, hayalidir. Bu hayali amaca dönüştürebilen kişi vizyoner liderdir. “Bu günün gerçekleri dünün hayalleridir.” sözünden yola çıkarak vizyoner liderin geleceğin hayalcisi olduğunu söylemek yanıltıcı olmaz. Kendi hayallerine izleyicilerini katarak onlara yol gösterir, motive eder, danışmanlık yapar. Vizyoner lider, benzersiz bir vizyonla önünde ilerleyen kalabalıkları etkileyebilen ve onları peşinden sürükleyebilen bir liderdir (Çelik, 2013: s.94).

Vizyoner liderler sadece geleceğe yönelik hayaller ve tahminler gerçekleştirmezler. Geleceğe ulaşmak için yollar çizerek her değişimde kararlar alırlar. Bu ifade, örgütün gelecekteki hedeflerini ortaya koyarak, bu hedeflerin temellerini ve nasıl bir gelecek inşa edilmek istendiğini belirleyen bir rehberlik sunar (Doğan, 2016: s.99).

2.10.4.2. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkârlık; başkalarının ihtiyaçları için temizlik, bakıcılık, gündelikçilik gibi işleri bir ücret karşılığında yapmak anlamında kullanılmaktadır. Hizmetkâr liderler, kendilerini diğer insanların yerine koyabilme yetisine sahip, empati kurabilen ve duygusal olarak anlayış gösteren özel kişiliklerdir. Onlar liderlik ve hizmetkârlığı birleştirerek benzersiz bir güce sahiptirler ve diğer insanları destekleyerek ilerlemelerini sağlarlar (Bakan ve Doğan, 2013, s.43). Bu yaklaşıma göre lider örgüte ve üyelerine yardımcı olarak işe önce kendi koşar. Bu açıdan bakıldığında Hizmetkârlık; sevgiyi, hoşgörüyü, insani değerleri paylaşmayı, değişim ve dönüşümü de içermektedir (Fındıkçı, 2009, s. 380-381).

Hizmetkâr liderliğin temelinde kurumu bir aile yapısı gibi görmek, kendini ona adanmak vardır. Lider işlerinde kırıncı bir üslup kullanmaz görevi önce kendi yapmaya sonra grup üyelerini ikna ederek birlikte yapılmasını sağlar. Yetkisini örgüt üyelerine karşı kullanmaz (Cemaloğlu, 2013: s.169). Bu bağlamda, hizmetkâr liderliğin en temel farkı, öncelikli olarak hizmet etme ve ardından liderlik etme duygusunun gelişiminde yatmaktadır (Ertürk, 2016: s.145).

2.10.4.3. Dönüşümsel (Transformasyonel) Liderlik

Kelime anlamı olarak dönüşümsellik bir şeyi değiştirmek başka bir hal anlamına sokmak demektir. Dönüşümsel liderlik kavramı J. V. Downton tarafından ilk kez J. MacGroger Burns'un tarafından ise geliştirilerek açıklanmıştır. Önceki liderlik çalışmalarında, liderlerin ve takipçilerin davranışlarını inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Ancak, Burns liderlik alanında özgün bir perspektif sunarak, liderler ve takipçiler arasındaki ilişkilere odaklanmıştır (Tabak, Şeşen ve Türköz, 2012: s.346).

Dönüşümsel liderlikte, değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için örgütlerin dönüşümlerinin gerçekleştirilmesi, bu sayede örgütün başarısının üst düzeye çıkarılması ve örgütün yaşam süresinin uzatılması amaçlanmaktadır (Doğan, 2016: s.108). Hughes'e göre bu dönüşümün yaşanması için "değişim ajanları" na ihtiyaç vardır.

Bennis, dönüşümsel liderliği "izleyenlere yetki ve güç vererek, bunları eyleme dönüştürerek hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlama" şeklinde tanımlamıştır (Erçetin, 2000: s.60). Dönüşümcü liderler örgüt üyelerine şartlara adapte olmayı hedeflere ulaşırken zorlukları aşmayı öğretirler. Bu bağlamda, çalışanlar kendi yönlendirmelerini gerçekleştirebilecek kapasiteye ulaşır ve daha büyük sorumlulukları üstlenme cesareti gösterirler (Celep, 2005: s.71).

Dönüşümsel liderliğe ilişkin; idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, telkinle güdüleme ve bireysel destek olmak üzere dört alt boyuttan oluşan bir model önerilmiştir (Cemaloğlu, 2013: s.137).

2.10.4.4. Etik Liderlik

Etik, doğru hal ve hareketlerde bulunarak doğru değerlere hakkında düşünme alışkanlığıdır. Etik liderlik ise evrensel etik davranışlardan doğan mesleğin getirdiği etik ilkelerin örgüt içerisinde benimseyerek uygun hareket etmektir. Etik liderler,

çalışma ortamlarında güveni teşvik ederek, iş birliği, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi evrensel değerleri yerleştirmeyi hedeflerler (Sezgin ve Er, 2016: s.335).

Etik liderliğin kurucusu Bili Grace, 4V modelini değerler (value), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) olarak adlandırmıştır. Bu dört temel boyut, liderliğin etik temellerini oluştururken, araştırmaların da gösterdiği gibi toplumlar arasında farklı şekillerde değerlendirilebilmektedir (Coşar, 2011: s.16).

2.10.4.5. Kendi Kendine (Öz) Liderlik Yaklaşımı

Son çeyrek yüzyıl içinde, örgütsel davranış literatüründe kendi kendine liderlik konusu belirgin bir şekilde yükselen bir öneme sahip olmuş ve araştırmacılar tarafından her geçen gün artan bir ilgiyle karşılanan bir liderlik yaklaşımı haline gelmiştir (Stewart, Courtright ve Manz, 2011). Öncülüğünü Charles C. Manz ve Henry P. ve Sims, Jr. (1987) yaptığı liderlik yaklaşımı kendi kendine liderlik temelinde kişinin oto kontrol yaparak kendi kendine yönlendirmesini içermektedir.

Kendi Kendine Liderlik yaklaşımının olduğu bir örgütte lidere ihtiyacın olmadığı görülecektir. Kişiler kendi davranışlarının analizlerini yaparak dışsal değil içsel bir değerlendirme ile çözüme giderler.

2.11. Otantik Liderlik

Otantiklik kavramı insanlık kadar eski bir kavramdır. Apollo tapınağı'ndaki "Kendini Bil" özdeyişi ile antik yunan felsefesine konu olmuştur. Sokrates'in "incelenmemiş hayatın yaşamaya değer olmadığı" görüşüne dayanır (Kernis ve Goldman, 2006). Türkiye'nin zengin kültüründe, Mevlana'nın "Bil ki mutluluk ve lezzet içtedir" sözü içe dönük derinliğin önemini vurgularken, Yunus Emre'nin "İlim, ilim bilmektir. İlim, kendin bilmektir. Sen kendin bilmezsin. Ya nice okumaktır." beyti ise otantiklik ve dürüstlüğü ifade ederek, kişinin kendisini tanımasını öne çıkarmaktadır. Bu sözler, Türk kültüründe bilgeliğin ve içsel keşif temasını yansıtmaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014: 162). Jon Mason , " Bir orijinal olarak doğdun.

Bir kopya olarak ölme.” ; Judy Garland ise “ Bir başkasının ikinci sınıf versiyonu yerine, her zaman kendiniz gibi birinci sınıf sürüm olun” , Oscar Wilde’nin “Kendiniz olun; zaten başka herkes alınmıştır.” , William Shakespeare, “Düşündüğün gibi söyle ve ruhtan söyle.” Ve Benjamin Franklin “Nasıl görünüyorsan gerçekten o ol.” sözleriyle kendine has olmayı anlatmışlardır. Bu ifadeler aynı zamanda otantikliğin yeni bir kavram olmadığını, tarihsel süreç içinde var olmuş olduğunu ortaya koyarken, "kendini tanıma"nın otantiklikte merkezi bir noktada olduğunu ve insanın gerçek benliğiyle uyum içinde yaşam sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sözler, otantiklik kavramının köklü bir geçmişi olduğunu ve insanın kendi keşfi ve öz benlikle bağlantı kurma sürecinde büyük bir önem taşıdığını ifade etmektedir (Karatürk, 2015: s.12). Benzer biçimlerle ifade edilen otantiklik kavramı farklı kültürlerde ve farklı düşünürler tarafından ele alınmış bir kavramdır.

Otantik kelimesi, doğal, samimi, gerçek anlamına gelen İngilizce “authentic” kelimesinin karşılığıdır (Turhan, 2007: s.4). Özgünlük, kendinizi tanımlama, duygularınızı dürüstçe paylaşma ve gerçekte ne hissettiğinizi, düşündüğünüzü ve inandığınızı söylemeyi içerir (Harter, 2002). Otantik kavramı Türkçe ise “Eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan, orijinal ” demektir (TDK, 2020). Ancak kelime karşılığı olarak da sık sık “hakikat”, “kendine münhasır”, “aslına uygun”, “kendine özgü” ve “özgün” anlamlarında kullanılmaktadır. Kısacası otantiklik, başkaları tarafından algılanabilecek özgüven, özgün benliğinizin farkındalığı, özveri ve kendini ifade etme unsurlarına sahiptir (Chan vd., 2005).

Son yıllarda yaşanan sürekli değişimler akademisyenleri yeni tip liderlikler üzerinde araştırmalara sevk etmiştir. Örgütlerin var olan koşullar içerisinde yer alabilmesi için örgüt yöneticilerinin modern liderlik özellikleri sergilemeleri gerekmektedir. Zira örgüt yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları, örgütün diğer paydaşları üzerinde de etkili olmaktadır (Yılmaz, 2007: s. 14). Bu bağlamda otantik liderlik, özellikleri ve yapısı bakımından önemi artan liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, otantik liderliğe odaklanmanın temel sebebi, liderlikle ilgili olumlu düşünceleri ve davranışları içinde barındıran kapsamlı bir kavram olmasıdır (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003: s.248).

Otantik liderler, enerjik bir yaklaşımla hareket eden, dürüstlük ve ahlaki karakteri benimseyen, öz disiplinle kendini yöneten ve şeffaf hedefler belirleyen liderlerdir. Aynı zamanda, takipçilere ilgi gösteren, güven veren, umut aşılayan, iyimserlik sergileyen ve esneklik gösteren bir tutuma sahiptirler. Kişisel değerlerini ön planda tutarlar (Toor ve Ofori, 2008). Bu özellikler ve problem çözme becerileri, otantik liderlerin takipçilerinin ilgisini ve ihtiyaçlarını artıran etkenler arasında yer alır (George, 2003). Otantik liderler, sahip oldukları nitelikler sayesinde takipçilerine coşku ve tutkuyla ilham verirler. Otantik liderliğin önemi giderek artmaktadır ve otantik kimliği yansıtan liderlerin uzun vadede başarılı olmaya devam edeceği düşünülmektedir (Toduk, 2017).

Son yıllarda otantik liderlik konusu giderek daha fazla ilgi görmekte olup, 2000'li yılların başından itibaren birçok model ve tanım geliştirilmiştir (Klenke, 2007). Farklı araştırmacıların ifadelerine göre, otantik liderler takipçilerin düşünce ve davranışlarını anlama yetisine sahip olup, güçlü ve zayıf yönlerini fark ederler. Ayrıca, ahlaki değerlere bağlılık gösterirler ve çalıştıkları ortamı ve kendi konumlarını bilinçli bir şekilde değerlendirirler. Sorunlara hızlı çözümler üretebilme yeteneği, iyimserlik, etik değerlere bağlılık ve hızlı konsantrasyon yetenekleri de otantik liderlerin kendine güvenini artırır (Avolio ve Gardner, 2005; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May, 2004).

Otantik liderlik, liderlik yeteneklerini ve olgunlaşmış bir örgütsel ortamı birleştiren, olumlu bir liderlik sürecini temsil eden özgün bir kavramdır (Luthans ve Avolio, 2003). Otantik liderlik üzerine yoğunlaşılmasının sebebi "pozitif örgütsel davranış" düşüncesinin hedeflenmesidir. Luthans ve Avolio (2003: s.243) ; "pozitif örgütsel davranış" ları güven, umut, iyimserlik, esneklik ve kendini tanıma olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar otantik liderlerin örgütün pozitif davranışlarını arttırdığını açıklamışlardır. Otantik liderlik, liderlik yeteneklerinin pozitif yönde geliştirilmesi ve kapsamlı bir kuramsal kültürün oluşturulmasıyla birlikte, bireyin liderlik gelişimini teşvik etmek için benzersiz bir yaklaşımdır (Luthans ve Avolio, 2003).

Otantik kelimesinin sözlük anlamından “gerçeklik, orijinal olma ve sahte olmayan” yola çıkarak araştırmalarını geliştirmiş ve otantik liderlerin tipik temel özelliklerini açıklamışlardır. Bunlar:

1. Otantik liderler dilermiş gibi davranmazlar.
2. Kişisel çıkar için lider olmazlar.
3. Otantik liderler taklit ve ya kopya değil kendilerine münhasırdırlar.
4. Otantik liderlerin davranışları düşünce sistemleri ile aynıdır(Shamir ve Eliaam, 2005).

Otantik liderlik sadece liderden ve liderin özelliklerinden ibaret değildir. Liderlik her zaman lider ve takipçiler arasında bir ilişkidir (Howell ve Shamir, 2005). Otantik liderlik; samimiyet, doğallık ve içtenlik üzerine kurulu olduğu için lider ile izleyenler arasında sevgi ve saygı dolu ilişkiler kurulmasını sağlar. Bu temelde inşa edilmiş bir ilişki de çalışanlar ve takipçilerin otantik liderlere karşı güven duygusunu oluşturmaktadır (Ayça, 2016: s. 28). Ayrıca Eagly (2005) de otantik liderlerin takipçileri ile geliştiklerini ve otantik lider ile takipçilerinin karşılıklı etkileşim içinde gelişim seyri oluşturduğunu ifade etmiştir. Otantik liderlik doğuştan kazanılan bir liderlik değil sonradan çevre ve diğer kişilerle etkileşim sonucunda değişen bir özelliktir. Liderlik, bireyleri etkileme sürecinin bir parçasıdır ve otantik liderler için öncelikli bir görev, takipçilerin otantiklik özelliklerinin gelişimine katkıda bulunmaktır (Whitehead ve Brown, 2011).

Otantik liderlik kavramıyla ilgili tanımların ve kuramların incelenmesi, kökeninin 1960'lı yıllardan itibaren eğitim ve sosyoloji alanındaki çalışmalara dayandığını ortaya koymaktadır (Chan, Hannah ve Gardner, 2005; Novicevic, Harvey, Ronald ve Brown-Radford, 2006). Otantik liderliğin gelişimi ise, 2004 yılında Nebraska'da düzenlenen Gallup Liderlik Enstitüsü Zirvesi'nde aktif bir şekilde ele alınmıştır (Yaşbay, 2011). Bu bağlamda yıllar ilerledikçe otantik liderlik kavramı gelişim göstermiştir. Geliştirilen tanımlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Otantik Liderlik Kavramı İle İlgili Yapılan Tanımlar

Kaynak	Tanımı
Rome ve Rome (1967,s. 185)	“Sorumluluk ve seçim kapasitesini fark eden; suçluluk ve hataları kabul eden; esnek planlama, büyüme, tüzük veya politika oluşturma için yaratıcı yönetim potansiyelini yerine getiren ve daha geniş bir topluluğa sorumlu bir şekilde katılan kişidir. ”
Henderson ve Hoy (1983, s. 67-68)	“Özgünlüğü, astların liderlerini eylemler, sonuçlar ve hatalar için örgütsel ve kişisel sorumluluğun kabul edildiğini göstermek için ne ölçüde algıladıklarını bilen, astların manipüle etmeyen ve kendini aşan bir rol sergileyendir.”
Bhindi ve Duignan (1997, s. 119)	“Enerjisini ve yönünü akıllarını, kalplerini ve ruhlarını gelecek için bir vizyon oluşturmaya iten mevcut örgüt üyelerinin iyi niyetlerinden alan vizyoner liderliği ima eden niyetliliklerdir. ”
Begley (2001, s. 353)	“Otantik liderlik, eğitim yönetiminde profesyonel olarak etkili, etik açıdan sağlam ve bilinçli olarak yansıtıcı uygulamalar için bir metafor olarak düşünülebilir. Bu liderlik, bilgiye dayalı, bilgili ve ustalıkla yürütülen değerlerdir. ”
George (2003, s. 12)	“Otantik liderler doğal yeteneklerini kullanırlar, ancak eksikliklerini de fark ederler ve üstesinden gelmek için çok çalışan kişilerdir. ”
Luthans ve Avolio (2003, s. 243)	“Otantik lider, kendinden emin, umutlu, iyimser, esnek, şeffaf, ahlaki / etik geleceğe yöneliktir ve liderlerin kendilerine ortaklar geliştirmeye öncelik verir. ”
Avolio, Luthans vd. (2004, s. 4) Avolio, Gardner vd. (2004, s. 802, 803)	“Otantik liderler “kim olduklarını, ne düşündüklerini ve davrandıklarını bilen ve başkaları tarafından kendi ve başkalarının değerlerinin / ahlaki bakış açısının, bilgisinin ve güçlü yanlarının farkında olarak algılanan bireylerdir.”
Begley (2004, s. 5)	“Otantik liderlik, kendini tanıma, başkalarının yönelimlerine duyarlılık ve liderlik eyleminin sinerjisine yol açan teknik bir sofistike işlemdir.”
Ilies vd. (2005, s. 374)	“Otantik liderler değerlerinin ve inançlarının derinden farkındalar, kendinden emin, gerçek, güvenilir ve güvenilirler ve takipçilerin güçlü yanlarını geliştirmeye, düşüncelerini genişletmeye ve olumlu ve ilgi çekici bir organizasyon yaratmaya odaklanırlar.”
George ve Sims (2007, s. Xxxi)	“Otantik liderler “kendilerine ve inandıklarına sadık gerçek insanlardır.”
Walumbwa vd. (2008, s. 94)	“Otantik liderliği, daha fazla öz-farkındalığı, içsel bir ahlaki bakış açısını, dengeli bilgi işlemeyi teşvik etmek için hem olumlu psikolojik kapasiteleri hem de olumlu etik iklimi temel alan ve destekleyen lider davranış modelidir.”
Whitehead (2009, s. 850)	“Otantik lider; etik ve ahlaki bir çerçeve oluşturarak yüksek derecede güveni teşvik eden toplumsal değerlerin inşasında örgütsel başarıyı taahhüt eden bireydir. ”

Kaynak: Gardner, Cogliser, Davis ve Dickens, 2011: s.1122.

Tablo 7’deki tanımlar incelendiğinde ortak bir tanımlamada birleşilemediği ve kavramın teorik olarak tam olgunlaşmadığı görülmektedir. Bunun sebebi ise Shamir ve Elliam’a (2005: s.396) göre otantik liderlikle ilgili yapılan tüm tanımlar ve kuramlar bireysel bakış ile yapılmış, keyfi ve kanıtlanamayan ve ispatlanamayan tanımlardır. Ancak tanımlar dikkatle incelendiğinde liderin düşüncelerinin; duygu ve davranışları ile tutarlı olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, liderin pozitif değerleri, kişisel farkındalığı ve izleyicileriyle kurduğu güven ilişkisi de önemli

bir yer tutmaktadır (Yukl, 2018: s.351). Ancak, otantik liderliğin bileşenleri konusunda çeşitli tanımlar arasında farklılıklar olsa da, literatürde fikir birliği bulunduğunu söylemek mümkündür (Avolio ve Gardner, 2005; Avolio ve diğerleri, 2004; Avolio, Wernsing ve Gardner, 2018; Kernis, 2003; Koçel, 2018; Tabak ve Polat, 2012; Walumbwa ve diğerleri, 2008). Otantik liderliğin boyutlarını oluşturan bu bileşenler aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.11.1. Otantik Liderliğin Boyutları

Otantik liderliğin kavramsallaştırılması sürecinde yapılan araştırmalara tarihsel bir bakış açısıyla bakıldığında ilk çalışma olarak Kernis (2003); otantik liderliğin boyutlarını farkındalık, tarafsız değerlendirme, davranış ve ilişkisel otantiklik olarak açıkladığı görülmektedir. Ardından Kernis (2003) dayanak noktası olarak gösteren Ilies, Morgeson ve Nahrgang (2005) tarafından benzer bir çalışma yürütülmüştür. İlies vd. otantik liderliğin boyutlarını öz-farkındalık, dengeli değerlendirme, otantik davranma ve otantik ilişkisel yönelim olarak belirlemişlerdir.

Avolio ve Gardner (2005) tarafından yapılan çalışmada, otantik liderliğin boyutları pozitif psikolojik sermaye, ahlaki perspektif, liderin benlik bilinci, öz-düzenlemesi, takipçinin benlik bilinci, performansı ve gelişimi olarak tanımlanmıştır. Luthans, Norman ve Hughes (2006) ise yaptıkları çalışmada otantik liderliğin boyutlarını öz-farkındalık, öz-denetim, dengeli değerlendirme, rasyonel şeffaflık ve otantik davranış olarak sınıflandırmışlardır. Sparrowe (2005) ise öz-denetim ve tutarlılık, öz-farkındalık, gerçek benliğin kalıcı doğası ve ahlaki liderlik olarak otantik liderliğin boyutlarını açıklamıştır.

Otantik liderliğin boyutları ile ilgili alanyazın dikkatli bir şekilde incelendiğinden Walumbwa vd. 'nin (2008) çalışmalarının daha kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Walumbwa vd. (2008) otantik liderliğin boyutları araştırmanın devamında açıklanmıştır.

2.11.1.1. Öz Farkındalık

Bir liderin öz farkındalığı otantik liderliğinin gelişiminin başlangıcıdır. Çünkü öz farkındalık kendini bilmektir. Kernis'e (2003, s.13) göre öz farkındalık bireyin kendisine ait duygu ve düşünce sistemlerini bilmesi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesidir. Otantik liderler, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmanın yanı sıra, takipçilerinin liderlikleriyle ilgili düşüncelerini de bilincinde olan liderlerdir (Walumbwa vd., 2010). Aynı zamanda, otantik liderlik kavramında bireylerin kendi içlerindeki çelişkileri görmesi, değerlerini, duygularını, kimliklerini, hedeflerini, bilgi ve yeteneklerini ve bunları gerçekleştirmek için sahip oldukları potansiyellerini bilme süreci önemlidir (Gardner vd., 2005). Farkındalık, otantik liderliğin bir boyutu olarak, bireyin ihtiyaçları, değerleri, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkileri içermektedir (Kernis, 2003).

Öz farkındalığı gelişmiş otantik liderler, çevrenin baskısı altında olsa bile, kendi iç seslerini dinleyerek kendi amaçlarını belirlerler (Sparrowe, 2005). Başka bir açıdan bakıldığında öz farkındalık eksikliği toplumsal dirence dayanan değerlerin artmasıyla sonuçlanacaktır. Liderlerin bu değerleri, bazen kendi içlerinde derinlemesine kabul edemedikleri ve tam olarak uygulayamadıkları özellikleri barındırabilir (Leroy, Palanski, ve Simons, 2012). Ancak şartlar ne olursa olsun otantik lider tüm bu sürecin farkında olup özünü kaybetmeden kendini ifade eden davranışlar sergilerler. Öz-farkındalığa sahip bir lider, kendisini çevresindekilere açık bir şekilde ifade ederken, aynı zamanda çevresindekilerin duygularını, düşüncelerini, değerlerini ve hislerini anlamaya çalışır (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013: s.336).

Öz-farkındalık, otantik liderlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarını sağlayarak, başkaları üzerindeki etkilerinin farkında olmalarını destekler (Gardner, 2016). Bir lider, öz farkındalığa sahip olmadan gerçek anlamda nasıl bir lider olduğunu anlayamaz. Aynı şekilde, güçlü ve zayıf yönlerini kabullenme de öz-farkındalığın bir sonucudur (Ilies vd., 2005). Kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan liderler, kendilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcarlar. Ayrıca, Gardner vd. (2005) tarafından belirtilenler doğrultusunda, otantik liderlik gelişiminde etkili olan öz-

farkındalığın, değerler, kimlik, duygular, güdüler ve amaçlar gibi alt bileşenleri bulunmaktadır (Bayır, 2018). Duygular, duygusal zekânın varlığını gösterir. Ayrıca bireyin bilişsel olarak duygularının farkında olmasının yanı sıra bu duyguların karar verme mekanizmalarındaki rollerini de bilmesini içerir. Otantik liderler kendi hislerinin yanı sıra çevrelerindeki bireylerinde hislerinin farkındadırlar. Kimlik ise otantik liderlerin karakterlerinde adalet, hesap verebilirlik, güvenilirlik ve dürüstlük gibi bazı temel kişilik özelliklerini barındırmaları demektir. Güdüler ve amaçlar, otantik liderlerin kendilerini geliştirmek için daha motive hareket etmesidir. Değerler ise otantik liderin durumlar karşısındaki inanç ve düşünce sistemleridir.

Walumbwa vd. (2008) tarafından ifade edildiği gibi, öz-farkındalık bileşeni, bir bireyin hayata anlam verme süreciyle birlikte zaman içinde kendisini değerlendirme şeklini içeren bir kavrayıştır (Coşar, 2011: s.44). Aynı zamanda, kişinin bu özelliklerin diğer insanlar üzerindeki etkisine de farkında olması önemlidir (George, 2015: s. 22). Diğer insanlar üzerindeki etkilerinin farkında olmak duygusal zekânın varlığına işaret etmektedir. Duygusal zekâyâ sahip otantik liderler yüksek benlik algısına sahiptirler.

2.11.1.2. Önyargısız Değerlendirme

Otantik liderliğin ikinci boyutu olan önyargısız değerlendirme, bireyin kendisini nesnel ve dengeleyici bir şekilde değerlendirmesiyle ilgilidir. Kişinin kendi olumlu ve olumsuz taraflarını, özelliklerini fark etmesi, kabul etmesi ve bunlara karşı da tarafsız olması, bilginin dengeli ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmesini ifade eder (Kernis, 2003). Bir liderin karar vermeden önce bilgileri etkin bir şekilde analiz etmesi, başkalarının fikirlerini keşfetmesi ve onların düşüncelerini de dikkate alması anlamını taşır (Walumbwa vd., 2008).

Diddams ve Chang'a (2012) göre otantik liderler dışarıdan gelen eleştiri ve düşüncelere açıktırlar. Yine Gardner vd. (2005) her türlü bilgi alışverişinin olumlu ya da olumsuz düşüncenin önemsenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca doğru karar alma sürecinde olumsuz düşüncelerin öneminden bahsetmişlerdir. Bilgiyi ön yargısız

değerlendirmek, gelen bilginin doğru ve önyargısız bir şekilde, başkalarının bakış açılarını göz önünde bulundurarak ve herhangi bir ön koşul veya önyargıdan bağımsız olarak değerlendirileceği anlamına gelir (Harvey vd., 2006).

Liderler, kendi bilgilerini tarafsız bir şekilde değerlendirdiğinde, bulguları daha hatasız olarak yorumlamalı ve beceri düzeyini daha iyi değerlendirebilmelidir (Coşar, 2011: s.45). Bu fikir, mükemmel bir tarafsızlıktan çok, liderlerin tüm bilgileri (olumlu veya olumsuz) toplayıp değerlendirebileceğini savunmaktadır (Gardner vd., 2005). Egolarından kurtulan liderler özgün ve objektiftir. Kendinden yola çıkan liderler, tarafsız bir bakış açısıyla takipçilerini etkiler (Cüceloğlu, 2005).

İnsanlar, yeteneklerinden yoksunlarsa, kendilerinin istenmediğini düşünürler ve zayıflıklarını kabul etmezler (Kernis, 2003). Bu yüzden sık sık ego savunma mekanizmalarına başvururlar. Otantik liderler bu sürecin farkındadırlar ve durumu değerlendirirken becerilerini kullanırlar. Becerilerini değerlendirmeleri ve öğrenmedeki kabiliyetleri daha iyidir (Ilies vd., 2005).

Ön yargısız değerlendirme sürecinde lider, inkar etme veya abartma gibi etik olmayan davranışlardan kaçınır (Walumbwa vd., 2011: s.6). Her şeyi objektif bir şekilde değerlendirme eğilimindedir. Otantik liderler, içsel gözlem ve dışsal değerlendirmeler yoluyla öz farkındalıklarını artırırken, elde ettikleri bilgileri abartmadan, çarpıtmadan, görmezden gelmeden ve tarafsız bir şekilde değerlendirirler (Kernis, 2003). Tarafsız karar verme, güzel karakterin bir örneğidir. Bireyler (liderler), kendi hakkındaki düşünceleri tarafsız bir şekilde değerlendirdiklerinde, elde ettikleri verileri daha doğru bir şekilde yorumlayabilmeli ve beceri seviyelerini daha iyi değerlendirebilmelidir (Csikszentmihalyi, 2003). Ön yargıya kapılmadan, mevcut verilere dayanarak karar verme yeteneği, bireyin dürüstlüğüne bir göstergesidir. Bu nedenle, otantik liderlerin karakter ve dürüstlükleri, karar verme süreçlerini etkilemenin yanı sıra liderin algılanma şeklini de etkiler (Ilies vd., 2005). Ayrıca, dürüst liderler takipçileriyle etkileşim halinde olduklarında koşulsuz güvenlerini kazanırlar (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005). Ön yargısız değerlendirme boyutu çerçevesinde, otantik lider olaylar karşısında farklı tavırlar sergilemez ve abartma veya

inkar gibi davranışlardan kaçınır (Walumbwa vd., 2010). Bu nedenle, otantik liderlerin kararları daha az hata içerir.

2.11.1.3. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı

Otantik liderliğin üçüncü boyutu içselleştirilmiş ahlak anlayışı liderin hangi şartlarda ve ne olursa olsun duygu ve düşünce sistemleriyle ve ahlakıyla uyumlu tutarlı davranışlarda bulunmasını içerir. Kısaca, içselleştirilmiş ahlak algısı, bireyin değerleri ile davranışlarının uyumlu olmasıdır (Kernis, 2003). Walumbwa vd. (2008) tarafından ortaya konulan bir perspektife göre, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bireyin kendi iç ahlaki değerleri doğrultusunda hareket etmesini ve toplumun dış etkilerinden bağımsız olarak kendisini yönlendirmesini ifade eder (Coşar, 2001: s.46). Bu durum, liderlerin kendi ahlaki standartlarını benimseyerek, özgün bir şekilde kararlar almalarını sağlar.

Otantik liderler için ahlaki bakış açısı oldukça önemlidir. Otantik liderler, inanç ve değerlerine aykırı davranışlardan kaçınır; bu değerler liderler üzerinde o kadar etkili olur ki, liderler başarısız olmayı tercih ederler, ancak bu değerleri çiğnemeyi asla düşünmezler (Avolio ve Gardner, 2005; Gardner vd., 2005; Shamir ve Eilam, 2005). Lider, kendi değerlerinin sınırları içinde hareket eder ve toplumun baskılarından etkilenmez, bu değerler onun için önceliklidir (Walumbwa vd., 2008). Bu tutum, liderin özgünlüğünü korumasını ve değerlerine bağlı kalarak ilerlemesini sağlar. Otantik lider, kendi iç motivasyonunu ve ahlaki pusulasını takip ederken, çevresel etkilerin onu saptırmasına izin vermez.

İçselleştirilmiş ahlak anlayışı, bireyin derinden bağlı olduğu ahlaki değerleri her durumda tutarlı bir şekilde davranışlarına yansıtmasıdır (Asarkaya Memiş vd., 2009: s.296). Otantik liderler, tüm tutum ve davranışlarında içlerinden gelen ahlaki ölçütlerine sadık kalır. Bu durum, liderin izleyenlerine duyduğu bağlılığı artırır (Banks, 2012: s.1003). Otantik lider, kendi çıkarları uğruna bencil motivasyonlara başvurmaz, gerçekleri saklamaz veya hikâyeyi manipüle etmez. Tam aksine, dürüst bir şekilde ortaya koyarak, izleyenleriyle güvene dayalı ilişkiler geliştirir ve gruba

aidiyet duygusunu artırır. Bu da liderin grubunun himaye ve desteğini yükseltir (Sinek, 2015).

Özgün bir içselleştirilmiş ahlaki temele sahip liderler, yönetim alanında etik ve ahlaki kurallara uygun davranışlar sergilerler. Bu liderlerin örgüt içinde olumlu bir ahlaki anlayışa sahip olmaları, ahlaki değerlerin yayılmasında önemli bir rol oynar (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013). Aynı şekilde, otantik liderler ahlaki bir konuda kararsızlık yaşadıklarında, en doğru kararı verebilmek için yüksek bir ahlaki standarta sahip olmalıdırlar (Avolio ve Gardner, 2005; May vd., 2003). Avolio ve Gardner (2005) tarafından ifade edildiği gibi, otantik liderler en doğru kararı verebilmek için gereken yüksek ahlaki standarda sahiptirler. Otantik liderin ahlaki kapasitesi, ahlaki değerlerini ihlal etmelerine veya değiştirmelerine izin vermez (May vd., 2003).

2.11.1.4. İlişkilerde Şeffaflık

İlişkisel şeffaflık, otantik liderliğin önemli bir unsuru olarak öne çıkar. Bu yaklaşım, uygun bilgi paylaşımını, geri bildirim almak ve vermek için istekli olmayı, kararların arkasındaki mantığı açıkça göstermeyi ve sözler ile eylemler arasında uyum sağlamayı içerir (Avolio ve Wernsing, 2008: s. 160-161). Şeffaflık ilişkilerde temel bir gerekliliktir ve öncelikle bireyin kendisine ve diğerlerine karşı dürüst ve açık olmasını gerektirir (Eid vd., 2012). Başka bir deyişle, kişinin duygularını ve düşüncelerini tarafsız bir şekilde paylaşarak gerçek benliğini hem kendisine hem de iş arkadaşlarına göstermesi anlamına gelir (Ahmad vd., 2015). Bu şekilde lider, kendisini çevresine uygun bir şekilde ifade ederek güven duygusu oluşturmaya çalışır (Tabak, Polat ve Türköz, 2012). Şeffaflık olmadan, takipçiler liderlerine güvenmezler (Bennis ve Thomas, 2002).

Liderin içtenlikle duygularını dürüstçe ifade etmesi ve kendini açık bir şekilde ifade etmesi, ilişkilerinde şeffaflığını ortaya koymaktadır (Kernis, 2003). Otantik liderler, takipçileriyle samimi bir ilişki kurarak onları motive eder ve otantik bir kimlik oluşturmalarına yardımcı olurlar (Ilies vd., 2005: s.382). Bu kimlik yapısı, otantik lider ve takipçileri arasında sevgi ve içtenlik temelinde bir bağ oluşmasını sağlar. Kendini

disiplin altında tutan bir otantik liderin sergilediği gerçek, dürüst ve açık davranışlar, çevresindeki insanlarla arasında güven ve samimiyet duygusunu geliştirir. Bu da çalışanları takım çalışmasına ve iş birliğine teşvik eder (Gardner, Avolio, Luthans, May, Walumbwa, 2005).

May vd. (2003), ilişkilerde şeffaflık boyutunu üç temel bileşenden oluşan bir tanıma tabi tutarak açıklamışlardır. Bu bileşenler şunlardır: (1) Karar verme sürecinde liderin açık davranması ve kararın sebebini izah etmesi, (2) Liderin kendisiyle ilgili bilgileri izleyenleriyle paylaşması ve geri bildirim için açık olması, (3) Liderin duygularını açık bir şekilde izleyenleriyle paylaşmasıdır.

Otantik liderler aldıkları kararların gerekçelerini takipçilerine açıklarlar. Bu durum takipçilerin kendilerini geliştirmelerine sebep verir. Jones ve George (1998) takım çalışmalarında liderin serbest bilgi paylaşımının önemini anlatmaktadır. Bu sayede takipçilerde “İzleyen öz farkındalığı” gelişecektir. Bununla birlikte, liderin mesajının izleyici tarafından nasıl algılandığı, kişinin kendi algılama tarzıyla yakından ilişkilidir (Gardner vd, 2005: 359). Dolayısıyla, otantik liderler gibi izleyiciler de duygularını, değerlerini, inançlarını ve beklentilerini açık bir şekilde ifade edebildikleri için memnuniyet yaşayacaklardır (Gardner vd, 2005: 366).

Gerçek liderler, izleyenlerle samimi, içten ve dürüst ilişkiler kurarak örnek olurlar. Şeffaf bir iletişim anlayışına sahip olarak izleyicilere yüksek ahlaki standartlar belirlerler (Avolio ve Gardner, 2005; Gardner vd., 2005). Kendilerini çiftlik hayatında oldukları gibi gösterirler ve bilgi paylaşımında çekingenlik göstermezler. Bu yaklaşım, liderlerin gelişimi için temel bir adımdır. Otantik liderler, diğer insanlar gibi hatalar yapabilir, ancak farkları, bu hatalarda sorumluluk üstlenip zayıf yönlerini kabul etmeleridir (Toor ve Ofori, 2008).

Otantik liderler duygularını samimi bir şekilde yaşamaktan kaçınmazlar. Sahip oldukları hisleri takipçilerine yansıtırlar. Bu şekilde lider, başkalarını da aynı tutuma teşvik eder ve yakın bağlantıların güven ve samimiyet üzerine kurulmasını sağlar (Akgündüz, 2012).

2.11.2. Otantik Liderlik Kuramları

2.11.2.1. Bill George'un Otantik Liderlik Yaklaşımı

Araştırmasında otantik liderlik özellikleri ve davranışları üzerine odaklanmıştır. Ayrıca bireylerin bir otantik lider olması için neler yapmaları hangi özelliklere sahip olmaları ve bu özellikleri nasıl geliştirmeleri gerekliliği üzerine çalışmıştır. Ona göre otantik liderlik yarının liderliğidir. Otantik liderler para, şöhret, nam veya hırs için değil takipçilerinin ve uğruna çalıştıklarının hayatlarında fark oluşturmak için vardır. Aynı zamanda, otantik liderler otantik yaşamlara öncülük eder ve aileleriyle paylaşmak için zamanları vardır (George, 2003).

Bill George'a (2003) göre otantik liderler en yüksek dürüstlük duygusu ile kalıcı bir örgüt yapısı oluştururlar. Derin bir amaç duygusu ile temel değerlerine sahip çıkarlar. Bu sayede çevredekilerin ve takipçilerini etkisi altına alarak otantik bir yapı oluştururlar.

Otantik liderler farklıdır. Ancak bu şekilde dünyaya gelmezler. Doğal yeteneklerini tanırlar ve eksik yönlerini geliştirmeye çalışırlar. İnsanlarla ilişki kurarlar. Tutarlı dürüstlük duygularından dolayı diğer insanların güvenini alırlar. Otantik liderler, hedefleri için içten bir coşkuyla ilerlerken, takipçilerine akılları ve yürekleriyle rehberlik etmektedirler (George, 2003).

Bill George (2003) yazdığı kitabında otantik liderliğin kişinin hayatını sorgulayarak anlamlandırmasıyla başladığını ifade eder. Bu bağlamda otantik lider olarak belirlediği 125 yöneticiyle görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerden yaptığı çıkarımlarla otantik liderliğin boyutunu Şekil 9'da : “amaç, kalp, öz disiplin, ilişkiler, değerler ” olarak belirtmiştir. Her boyutu geliştirecek bir de özellik belirtmiştir : “ tutku, şefkat, tutarlılık, bağlılık ve davranış ”.



Şekil 9. Otantik Liderliğin Özellikleri

Kaynak: George, B., 2003.

Şekil 9'a göre otantik liderliğin özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

1. **Amaç İçin Tutku:** Birçok lider, amacını bulmak için yıllarca, hatta onca yıl düşünür. Amanın erken yaşta belirlemek nispeten kolaydır, ancak tutku geliştirmek çok daha zordur. İçinde tutku barındırmayan amacın yarım kalma olasılığı yüksektir. Amaç için tutku, işiniz tarafından çok motive olduğunuzda gelir, çünkü içsel değerine inanırsınız ve yeteneklerinizi maksimum etki için kullanabilirsiniz (George, 2003).
2. **Değerler için Gerçek davranmak:** Tutkularınızı ateşleyen amacı bulduktan sonra, değerler uygun davranış sergilemek gerekir. Kendinizi değerlerinize meydan okuduğunuz durumlara koymanız ve ardından değerleriniz bağlamında zor kararlar almanız gerekir. Sonuç belirsiz olduğunda ve tehlikede olan çok şey olduğunda bu kolay değildir (George, 2003).
3. **Şefkat Geliştirme:** Liderler kendilerini yaşamın tüm zorluklarını, zorluklarını ve zorluklarını yaşayan insanlardan uzaklaştırır. Otantik liderler ise aksi şekilde davranırlar. Arkadaşları ve sevdikleriyle ve takipçileriyle bile samimi ilişkiler kurarlar. Bu ilişki sayesinde güven ortamı gelişir ve başarı kaçınılmaz olur.

4. **Bağlantılı İlişkiler:** Otantik liderler ortak bir amaç için birlikte çalışmaya bağlıdırlar. Çevreleriyle güvene dayalı güçlü ilişkiler kurarlar. Bu yüzden çevresiyle, takipçileriyle sadakat ve bağlılık içinde çalışırlar.

5. **Öz disiplin Uygulaması:** Otantik liderler tutarlı ve öz disiplinle davranış sergilerler. Öz disipline sahip liderler en baskılı anda bile serin ve sakin kalırlar. İçteki seslerini zor şartlar altında bile dinlerler. Profesyonel bir sporcu gibi, zihinlerini ve bedenlerini formda tutmak için tutarlı alışkanlıklara ihtiyaçları vardır (George, 2003).

2.11.2.2. Gardner vd.'nin Otantik Liderlik Yaklaşımı

Gardner vd. (2005) yaptıkları çalışmalarda lider ve takipçisinin öz farkındalık ve öz düzenlemenin otantik liderin gelişimi üzerine etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Luthans ve Avolio'nun (2003) ilk otantik liderlik geliştirme modelinden, otantik liderlerin ve takipçilerin gelişimine ilişkin kendi tabanlı bir bakış açısını geliştirildi (Gardner vd., 2005). Araştırmacı otantik liderliğin gelişimi açısından liderin kişisel geçmişini ve önemli tetikleyici olayları başlangıç noktası olarak kabul ederler.

Kişisel Geçmiş: Bireyin yaşadıklarını nasıl yorumlamasıyla başlar. Zaman içinde yaşadıkları ile gelişmeye devam eder. Bireyin kişisel geçmişinde ailesi, çocukluğu, yaşadığı kültürü, aldığı eğitimi, mesleği, mesleki iş tecrübeleri bulunur. Bireyin kişisel geçmişi kendisine sorduğu “ben kimim?” sorusunun cevabıyla belleğinde yer edinir. Cevaplamaya çalıştığı ölçüde otantik lider olur. Başka bir şekilde ise liderin geçmiş hayatında yer verdiği rol modellerin (öğretmen, arkadaş, abi, vb) zihninde şekillendirmesiyle oluşur. Bu oluşum benzer şekilde otantik lideri takip eden otantik takipçilerde de oluşur.

Tetikleyici Olay: Liderin yaşamındaki kritik dönüm noktalarında yaşadığı olaylardır. Bu olaylar çoğu kez olumsuz olsa da olumlu olaylarda olabilir. Tetikleyici olumsuz olaylar; sevilen birinin kaybı, sağlık sorunları, ekonomik yaşanan zorluklar iken olumlu olaylar ise bir anda üst pozisyona geçmek, farklı görüşü olan birisiyle tanışmak, enteresan bir kitap olabilir.

Gardner vd. (2005) otantik liderliğin gelişim sürecini liderin ve takipçilerinin öz farkındalık ve öz denetim olarak iki yönden açıklamışlardır.

2.11.2.2.1. Öz Farkındalık

Gardner ve arkadaşlarına göre otantik liderlerde yüksek seviyede öz farkındalık oluşması otantik liderliğin gelişiminin temel bir unsurudur. Bu temel unsur, kişinin motivasyonlarını, duygu ve arzularını, kendi bilgi birikimi ile güvenini içerir. Öz farkındalık kendi içinde bir amaç değildir. Aksine temel unsurları düşünmeye başladığı bir süreçtir. Bu kapsamda Gardner vd. liderin öz farkındalığını benliğin belirli unsurları olan değerler, kimlik, duygular ve amaçlar/güdüler olarak ele almışlardır. *Değerler:* Bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda davranması ile ortaya çıkar. Sosyal öğrenme yoluyla öğrenilir ve içselleştirilir. Otantik liderler içselleştirilmiş değerleri ile baskı altında ve zor durumda oldukları anlarda bile kararlarını değerlerine göre verirler. *Kimlik:* Bireyin kişisel özelliklerini deneyim ve tecrübelerini tanımlayan bir şema olarak açıklanmıştır. Kişisel kimlikler bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerdir. *Duygular:* Kendini tanıma bireyin duygularını bilmesine ve fark etmesini kapsar. Duygularının farkında olan bireyler duygusal zekâya sahiptirler. Yüksek duygusal zekâya sahip bireyler diğerlerine oranla daha otantik liderlerdir. *Amaçlar ve Güdüler:* Liderin ve takipçilerinin hedeflere yönelik başarıma isteğidir. Otantik liderler kendisi ve takipçileri için olumlu değişim aracı olarak kullanırlar. Kendini geliştirme arayışında bulunan otantik liderler güçlü ve zayıf yönlerini bilerek motive olurlar.

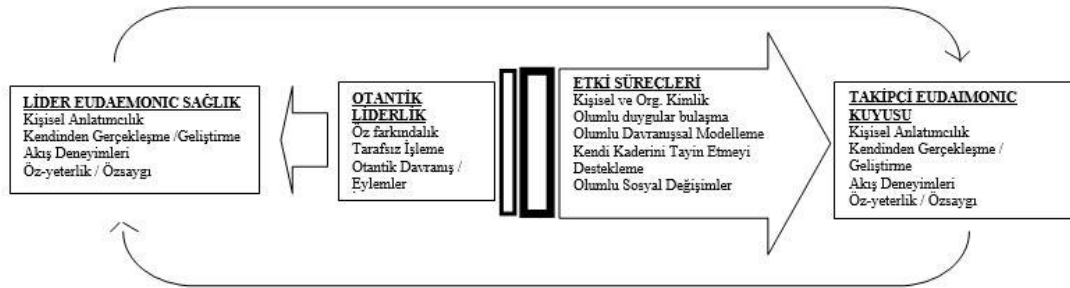
2.11.2.2.2. Öz-Denetim

Liderin öz denetim süreci belirlediği standartların potansiyelle olan tutarlılığını belirlemekle başlar. Sonrasında ise tutarsızlığı gidermek için yapılması gereken davranışları belirler. Yani Otantik liderler öz bilgi ve farkındalıkları arttıkça karar ve davranışlarını daha fazla özerk ve içsel hedefleriyle tutarlı hale gelir. Bu oluşumda öz denetim süreci ile gerçekleşmektedir. Gardner vd. liderin öz denetim sürecini dengeli

işleme, otantik davranış ve ilişkisel şeffaflık kavramları ile açıklamışlardır. *Dengeli işleme*: Otantiklik bireyin güçlü ve zayıf yönlerini nesnel bir şekilde kabul etmesidir. Ancak insanların kendisiyle ilgili bilgileri yüzde yüz doğru tarafsız değerlendirmesi yapısı gereği mümkün değildir. Otantik liderler diğerlerine göre kendilerini ve başkalarını daha doğru biçimde algırlar (Gardner vd., 2005). *Otantik Davranış*: Bireyin aslına uygun davranmasıdır. Yani sadece başkaları memnun etmek ödül almak veya cezadan kaçmak için sahte davranışlar yerine duygu ve düşünceleri ile tutarlı davranmak demektir. Otantik liderin davranışları liderin merkezi ve benimsenen son değerleri ile örtüşmelidir (Gardner vd., 2005). *İlişkisel Şeffaflık*: Bireyin yakın ilişkilerinde açık ve doğru hareket etmesidir. İlişkisel şeffaflık, çevresiyle güvene dayalı bağlar oluşturmak için kendini ifşa yoluyla 'sahte' bir benliğin aksine gerçekliğini savunur ve aynı şeyi yapmaya teşvik eder (Gardner vd., 2005).

2.11.2.3. Ilies vd. Otantik Liderlik Yaklaşımı

Ilies, Frederic, Morgeson ve Nohrman (2005); otantikliği, otantik liderliği ve lider takipçi ilişkisini takipçi eudaemonik refah üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bir liderlik tarzı olan otantikliği çevresinden etkilenen ve etkileyen bir süreç olarak değerlendirmiştir. Araştırmacılara göre otantiklik kişinin sosyal çevrede kendini görerek yaşamını derinden etkileyen değerlere göre yürüttüğü geniş bir psikolojik yapıdır. Otantik liderler ise günlük yaşamda gerçek benliğini yansıtarak iyi bir yaşam yaşayan kişilerdir. Ayrıca otantik liderler tutum ve davranışları ile takipçilerini etkileyerek mutlak esenlik kazanmalarını sağlarlar.



Şekil 10. Otantik Liderliğin Bileşenleri ve Bunlardan Etkilenen Esenlik Yapıları

Kaynak: Ilies, Frederic, Morgeson ve Nohrman, 2005

Şekil 10'da gösterilen modelde otantik liderliğin bileşenleri ve bunlardan etkilenen esenlik yapıları verilmiştir. Modele göre otantik lider sahip olduğu özellikleri çevresinde bulaştırarak onların bu özelliklere sahip olmasını sağlar. Bu özellikler ile eudaimonic feraha ulaşılmış olur.

Araştırmacılar Ilies vd. (2003) yaklaşımından etkilenerek dört bileşenden oluşan modeli boyutlarıyla aşağıda açıklanmıştır.

Öz farkındalık: Otantikliğin ilk bileşeni olan öz farkındalık kişinin kendisine ait özellikleri değerleri duyguları motivasyon araçlarını bilmesine ve bildiklerinin farkında olmasını ifade eder. Ayrıca liderlerin kişisel geçmişlerinin ve önemli tetikleyici olayların, otantik liderliğin gelişimi açısından başlangıç noktası olduğunu belirtilirken, aynı zamanda bireylerin dünyayı nasıl algıladığının da büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulanmaktadır. Bu algılamalar sonucunda, kişiler kendi özelliklerini fark etme ve hem olumlu hem de olumsuz yönlerini görebilme yeteneğine sahip olurlar (Ilies vd., 2005: s. 377-378). Öz-farkındalık kişinin doğasındaki benliğinde bulunan çelişkileri ve bu çelişkilerin davranışlarını etkilemedeki rolünü de içerir. Kişinin kendi duygularını anlaması, farkında olması duygusal zekâsının (EQ) gelişmişliğini gösterir. Araştırmacılara göre otantik liderler duygusal zekâları yüksek öz-farkındalık bilinci olan kişilerdir.

Tarafsız işleme: Bu bileşen, kişinin kendiliğinden geçmiş yaşantılarından ve dışa dayalı değerlendirmelerden tarafsız bir şekilde abartı, çarpıtma ve yanlılık yapmadan bilgileri değerlendirmesini ele alır. Bu karar verme süreci liderin dürüst bir yapıda olduğunu gösterir. Bu durumda lider olumlu ve olumsuz yönlerini kabul ederek kişisel yönden esen-ferah durumda olur ve kendini iyi hisseder. Otantik liderliğin temelinde, kişinin karakterinde var olan bütünlük yer almaktadır. Bu kavram, sadece kişilerin ruhsal esenlikleri üzerinde etkili olmakla kalmaz, aynı zamanda liderin kararları, davranışları ve değerlendirmeleri üzerinde de etkili olan bir kavramdır. Otantik liderlik, liderin içsel değerleri, inançları ve tutarlılığıyla uyumlu bir şekilde hareket etmesini vurgular. Bu bütünlük, liderin kişisel ve profesyonel hayatı arasında tutarlılık

sağlamasını, başkalarına örnek olmasını ve güvenilirliklerini artırmasını sağlar (Illies vd., 2005).

Otantik davranış: Otantikliğin davranışsal bileşenidir. Kişinin kendi gerçekliğine uygun davranıp davranmadığı ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, otantik davranış, bireylerin söyledikleriyle davranışları arasında uyumlu bir tutum sergilemesidir (Illies vd., 2005). Kişi bir başkasını mutlu etmek ya da ödül kazanmak ya da ceza almamak için davranışlarını şekillendirmez. Tam tersine kendi ahlaki yapısına inançlarına duygu ve düşüncelerine göre davranır. Kendi gerçekliklerine göre davranan liderler otantik benliklerini takipçilerine aktarmada etkili olacaklardır. Ve otantik davranışlarını takipçilerine de bulaştırarak onların kendilerini mutlu hissetmelerini sağlayacaktır. Ayrıca araştırmacılara göre derin oturmuş değerlerine uygun davranan liderler iş akışını oluştururken ve liderlik yaparken özlerinde daha motive olmaları yüksektir. Ayrıca araştırmacılara göre daha otantik davranışlar sergileyen liderler çalıştıkları örgütte daha fazla içsel motive olurlar, daha yüksek benlik algısına sahip olurlar ve liderliklerini daha kişisel ifade edeceklerdir.

Eylemler: Bireyler, çevrelerindeki insanlarla ilişkiler kurarken sahteliğe uzak durarak, içtenlikle ve açık bir şekilde iletişim kurarlar. Otantik liderliğin diğer boyutları olan öz farkındalık, önyargısız değerlendirme ve otantik davranış, bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır (Illies vd., 2005: s.381). Bireylerin otantik liderlik özelliklerini sergilemeleri, kendi iç motivasyonlarına dayanarak hareket etmeleri ve çevrelerindeki insanlarla samimi bir etkileşim içinde olmaları anlamına gelir.

2.11.2.4. Kernis'in Otantik Liderlik Yaklaşımı

Alan yazında otantik liderlik konusuyla ilgili ilk kapsamlı çalışma Kernis (2003) tarafından yapılmıştır (Tabak, vd., 2012). Kernis (2003) yaptığı araştırmada ilk olarak otantiklik için olumlu bir psikolojik iyi olmayı, ikinci olarak otantik olmadaki bireysel özelliklerinin hedefleri arasındaki ilişkiyi ve son olarak ise otantikliğin bireysel mutluluğu/refahı etkileyip etkilemediğini incelenmiştir. Araştırmacı yaptığı araştırmaları benlik kavramı üzerine inşa ederek otantikliği kişinin

düşünce, duygu ve davranışlarının kişinin gerçek veya öz-benliğini yansıtması olarak ifade etmiştir. Kernis' e (2003) göre otantiklik bireyin varlığını yansıtır. Bu varlık otantiklik bağlamında var ya da yok değildir. Otantikliğı üst düzey ve alt düzey olan bireyler vardır. Örneğin kendini gerçekleştiren veya tamamen kendini bu yolla çalıştıran bireyin otantikliğı vardır. Kendi Kaderini tayin teorisinde Deci vd. (2002) insanların eylemleri gerçek öz benliklerini yansıttıkları yani kendi kaderlerini tayin ettikleri ölçüde otantik olduklarını iddia ederler.

Ayrıca otantikliğı tek bir süreç olarak değil de dört ayrı ancak birbirleriyle ilişkili bileşen olarak ele almıştır. Bu bileşenlerin her biri birleri ile alakadar olsalar da her birinin ayrı otantik yönleri vardır.

- **Farkındalık bileşeni:** Kişinin kendi benliğini kabul etmesini, kendi duygu düşüncelerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve onu iyi yapan durumları da bilmesi olarak açıklanmıştır. Ayrıca kişi ilgi alanları ve yeteneklerinin neler olduğunun farkındadır. Kendini apaçık bir biçimde rahatlıkla tanımlayabilir.
- **Tarafsız işleme bileşeni:** Kişinin kendisiyle ilgili bilgi ve durumların yansız bir şekilde çarpıtma yapmadan değerlendirmesi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca kişi bu süreçte savunma mekanizmaları ile kendisini aldatmaz. Olumlu benlik algısı ile kendini tarafsız değerlendirerek kabul eder.
- **Davranış bileşeni:** Kişinin kendi inançlarına uygun bir biçimde davranmasıdır. Hal ve hareketlerinde başkalarına şirin gözükmek veya ödül almak amacıyla davranmaz. Gerçek benliğine uygun bir şekilde davranmasıdır.
- **İlişkisel bileşeni:** Kişinin çevre tarafında ret edilme kaygısına rağmen kendisi gibi olmasıdır. Kişiler sahte ve olmadığı bir davranışlar sergilemezler. Aksine kendilerini ifşa ederek çevresiyle güvene dayalı samimi ilişkiler kurarlar.

2.11.2.5. Shamir ve Eilam Otantik Liderlik Yaklaşımı

Shamir ve Eilam (2005) otantik liderliği yaşam öyküleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre otantik liderlik, liderin yaşam deneyimlerine eklediği kendi yaşamından çıkardığı anlamlarla dayandırdığı yapı şeklinde açıklamaktadırlar. Yaşam öyküleri, liderlere otantik bir şekilde hareket edebilecekleri, gerçekliği yorumlayabilecekleri, yorumlarına ve eylemlerine kişisel bir anlam verecek şekilde hareket edebilecekleri bir sistem sağlayabilir (Kegan, 1983: s. 220). Bu sebepten liderler yaşam öykülerini haklı gösterdikleri ölçüde otantik olabilirler. Ayrıca yazarlar otantik liderliğin, otantik liderin kendisinden daha fazla olduğu görüşünü savunmuşlardır. Onlara göre liderlik sadece liderden ibaret değildir. Liderlik her zaman lider ve takipçiler arasında bir ilişkidir (Hollander, 1992; Howell ve Shamir, 2005). Bu nedenden otantik liderliği açıklamak için takipçilerin de incelenmesi gerekmektedir. Araştırmacılara göre otantik liderliğin gelişimi sadece otantik liderin varlığına değil lideri takip eden takipçilerin otantikliğine de bağlıdır.

2.11.2.6. Sparrowe' nin Otantik Liderlik Yaklaşımı

Sparrowa (2005) otantikliği “ Kendin Olma” olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda gerçek benliği ve onun otantik liderlik ile ilişkisini araştırarak dört ortak özellikten bahsetmiştir.

- a) Kendiliğinden farkındalığın otantik olması için nelerin gerekli olduğu
- b) Hakiki benliği oluşturan değerler ve amaçlar
- c) Şeffaflığın ve tutarlılığın olması için öz düzenlemenin rolü
- d) Otantik liderlik ve ahlaki liderlik arasındaki ilişki

Bu ortak özelliklerden yola çıkarak Sparrowa (2005) , otantik liderliği dört bileşene dayalı açıklar.

1. Öz farkındalığın önceliği: Sparrowe'nin “Öz”ü, herkesin kendi içindeki otantik yanını gösterdiğini ifade etmektedir. Birey özünü bulabilirse ancak kendi

olabilir. Bu kapsamda dış baskılardan ve kopya davranışlardan hareket etmek yerine kendi düşüncesine göre davranmalıdır. Ayrıca araştırmacı otantik olmayı “Gerçekte kim isen sadece o ol” diyerek vurgulamaktadır. Bu durumun bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Kendini olabilme süreci, liderin çevresindekilerle etkileşimlerini ve paylaşımlarını tamamen göz ardı etmek yerine, liderin oynadığı rolün farkında olması ve bu yönde davranması anlamına gelir (Gezer, 2015: s. 26).

2. Gerçek benliğin kalıcı doğası (Kendin olmanın sürekliliği): Bireyim özünü oluşturan değerlerin amaçların inançların ve düşünce sistemlerinin bireydeki kalıcı karakter niteliğidir. Bu ifade, otantik liderliğin doğuştan var olarak gelen değil geliştirilebilen sürdürülebilir bir süreç olduğunu anlatır. Liderin özü ve benliği durağan değil aksine gelişim gösteren bir yapıdır. Kendini olabilme süreci, otantik liderin gerçek kişilikleriyle uyumlu davranışlar sergileyerek, kendi kendini denetleme becerisini içerir. Bu süreç, liderin çevresindeki insanlarla etkileşimlerini dikkate alırken, kendi özgün karakterini koruma ve ifade etme yeteneğini anlatır (Keser ve Kocabaş, 2014).

3. Öz düzenleme ve tutarlılık: Öz düzenleme otantik liderliğin tam ortasında bulunur. Öz düzenleme kişinin içten konuşmasını ve davranışlarının içsel amaç ve değerlerden oluşmasını amaçlar. Bu bağlamda öz düzenleme kişinin öz farkındalığı ile sergilediği davranışlar arasındaki tutarlık ilişkisini anlamasıdır.

4. Otantiklik ve pozitif veya ahlaki liderlik: Otantik özellikler birçok açıdan pozitif psikolojik özellikler barındırır. Luthans ve Avolio (2003), otantik liderliği olumlu psikolojik durum ve süreçlerle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

2.11.2.7. Walumbwa vd.’nin Otantik Liderlik Yaklaşımı

Walumbwa vd ., Avolio, Gardner vd., Illies ve arkadaşlarının (2005) yaptıkları çalışmalardan dayanak almaktadır. Walumbwa ve arkadaşlarına göre liderlik doğal bir esintidir. Yani otantik liderler doğal liderliklerini ortaya koyarlar.

Walumbwa vd. otantik liderliği dört temel üzerinde açıklamışlardır:

Öz Farkındalık: Bireyin dünyayı algılayış biçimini ifade eder. Öz farkındalık, bireyin dünyayı algılama sürecinde kendi üzerindeki değişimlerin farkına varmasıyla ilgilidir.

İlişkisel Şeffaflık: Bireyin çevresine karşı kendisini doğal olarak ifade etmesidir.

Önyargısız Değerlendirme: Liderin bir karar öncesi vereceği kararlarla ilgili tüm verileri toplayarak analiz etmesidir.

İçselleştirilmiş Ahlaki Perspektif: Tamamen içselleştirilmiş özdenetimin bir yansımasıdır. Toplumsal baskılara karşı içsel davranışı içerir.

2.11.3. Otantik Liderin Özellikleri

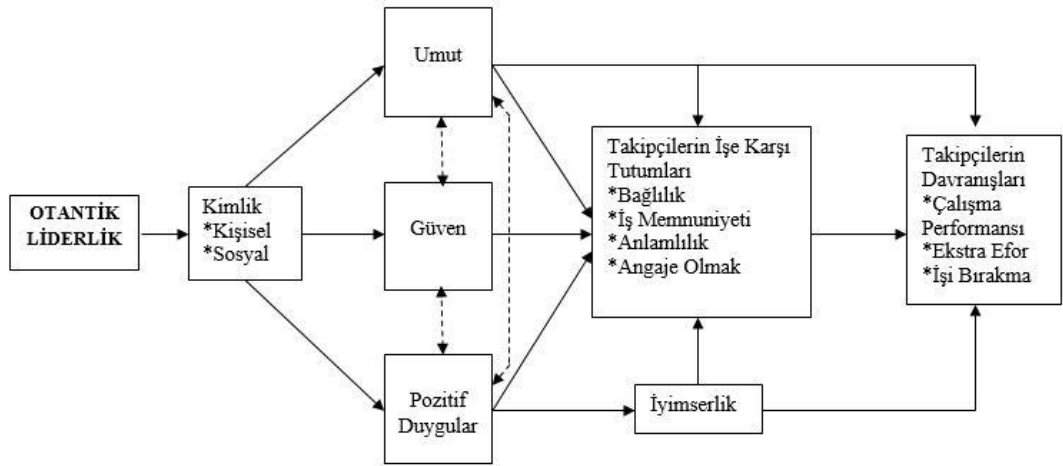
Yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılan otantik liderlik özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Avolio, vd., 2005; Gardner, vd., 2005; Luthans ve Avolio, 2003; Kernis, 2003; Ilies, vd., 2005; George, 2003; Shamir ve Eilam, 2005) :

1. Otantik liderler yaşam hikâyelerinin farkındadırlar. Başından geçenleri tecrübe olarak görerek aldıkları kararlarda kullanmayı bilirler.
2. Yaşam hikâyelerinin tetikleyici olaylarıyla otantik özelliklerinin geliştiğini bilirler.
3. Otantik liderler kim olduklarının ve istikametlerinin neresi olduğu iyi bilirler.
4. Otantik liderler şeffaf oldukları için takipçileriyle güvene dayalı dengeli ilişkiler kurarlar.
5. Otantik liderler dürüsttürler. Bu dürüstlükleri sayesinde bencil olmayan davranışlar sergilerler.
6. Otantik liderler başkalarına ve kendilerine sahte olmazlar. Dost doğru davranırlar. Bu yüzden kendilerinin ve takipçilerinin gelişimleri sürdürmelerine yardımcı olmaktadır.

7. Otantik liderler takipçilerinin iç huzuru bulmalarına ve mutluluğu keşfetmelerine yardımcı olurlar.
8. Otantik liderler takipçilerinin içlerinde yer alan potansiyelin ortaya çıkmasını sağlayan liderlerdir.
9. Otantik liderler hizmet aşkı duygusuyla görevlerini sahiplenirler. Ellerinden gelen en yüksek performansı göstermek için zaman kaybı yaşamadan aşkla çalışmalarını sürdürürler.
10. Otantik liderler takipçilerini motive etmekte ustalık gösterirler.
11. Otantik liderlerin yüksek iç disiplini sayesinde karşısına çıkan engelleri aşmakta kolaylık yaşarlar.
12. Otantik liderler yüksek benlik algısıyla kendini tanıyan bilen liderlerdir.
13. Otantik liderler statü onur veya başka kişisel ödül için liderlik yapmazlar.
14. Otantik liderler bir misyon sahibidirler.
15. Otantik liderler bulundukları örgütte fark yaratmaya çalışırlar.
16. Otantik liderlerin kendilerine has değer inanç sistemleri vardır. Bu değer ve inanç sistemleriyle benzersiz değil ancak orijinallerdir.
17. Otantik liderler aldıkları kararları değer ve inançlarına dayandırırılar.
18. Geliştirilmiş içsel ahlaki düzeye sahiptirler.
19. Otantik liderler istikrarlı ve tutarlı amaçlarla benlik saygısına sahiptirler.

2.11.4. Otantik Liderlik ve Çalışan Üzerine Etkisi

Avolio vd.. (2004), otantik liderlerin takipçilerinin tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Avolio vd.. (2004), yaptıkları araştırmada otantik liderliğin, kimlik, umut, olumlu duygular, iyimserlik ve güvenin temel psikolojik süreçleri yoluyla takipçilerin tutum ve davranışlarını etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. İncelemeleri sonucundaki bu süreci Şekil 11 ile açıklamaktadırlar.



Şekil 11. Avolio vd. (2004)' a Göre Otantik Liderliğin, Kimlik, Umut, Olumlu Duygular, İyimserlik ve Güven Kavramları

Kaynak: Avolio vd., 2004

Şekil 11'deki çerçeveye baktığımızda, otantik liderliğin takipçilerin tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini, umut, güven, pozitif duygular ve iyimserlik gibi değişkenler aracılığıyla açıklayabiliriz. Otantik liderlik, takipçilerin çalışma performanslarını artırma, ekstra çaba gösterme, iş terk etmeme veya işi bırakma gibi davranışlarla ilişkilendirilebilir. Otantik liderler, güven ve umut gibi duygusal faktörleri takipçilerine aşılar (Avolio vd., 2004; Luthans ve Avolio, 2003). Şekilde kesikli çizgilerin gösterdiği gibi umut, güven ve pozitif duygular biri birbirini etkileyebilen kavramlardır. Örneğin, daha yüksek bir güven koşulunun daha olumlu duyguların gelişimini kolaylaştırması muhtemeldir (Avolio vd., 2004).

Güven

Otantik liderler doğalarının bir gereği olarak dürüst ve şeffaf yapıdadırlar. Otantik liderler, karar süreçlerinde şeffaflık ve ahlaki değerlere olan bağlılıklarıyla, izleyicileri tarafından güvenilir bir lider olarak kabul edilmeyi başarırlar (Tütüncü ve Akgündüz, 2014: s.168). Güvenilir özellikleri sayesinde otantik liderler çalışanların örgüt içindeki performanslarını arttırmırlar. Çalışanların liderlerine olan güveni, örgüte

olan sadakati artırarak ve sonuç olarak performansı artırarak çalışmaktadır (Clapp-Smith, Vogelgesang ve Avey, 2009).

Luthans ve Avolio (2003), otantik liderliğin kendine özel doğuştan getirdiği ahlaki değer yapıları olduğunu söylemişlerdir. Otantik liderin davranışları kendilerine ait inanç sistemleri ve değerlerinden doğar. Üzerlerine gelecek baskılardan ya da ödül veya ceza kaygısından davranış sergilemezler. Otantik liderin davranışları, tamamen kendi değer yargılarına, inançlarına ve tercihlerine dayanarak ortaya çıkar (Akgündüz, 2012). Otantik liderin sahip olduğu bu değer yargıları takipçileri tarafından apaçık şekilde bilinir ve güven duyulur. Otantik lideri izleyen takipçileri bu şekilde liderden etkilenerек örgüte karşı daha fazla sorumluluk duyarlar. Lider, davranışlarıyla model oluşturarak, çekici bir vizyon belirleyerek ve zorluklarla karşılaşıldığında iyimserliği ve cesareti koruyarak, takipçilerinin bağlılık ve iyimserlik düzeyini artırabilir (Yukl, 2018: s.352). Otantik lider sahip olduğu kişisel özelliklerinden doğan enerjiyle takipçisinde hayranlık duyurarak örgüte bağlılığını artırır. Bunun sonucunda da performans artımı gözlenir.

Bağlılık

Otantik liderler, geleceğe umutla bakan, iyimser bir perspektife sahip, esnek davranabilen, ahlaki ve etik değerlere önem veren, özgüven sahibi ve kendileriyle birlikte takipçilerinin gelişimini önemseyen ve bunu önceliklendiren liderlerdir (Ilies vd., 2005). Otantik liderler kendini bilen liderlerdir. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Bu özelliklerini takipçilerinin bilmesinden de sakınmazlar. Otantik liderler, izleyenleriyle yakın ilişkilerinde duygularını ve düşüncelerini paylaşırken son derece dürüst, açık ve istekli davranışlar sergilerler (Gardner vd., 2005). Bu davranışları duygu ve düşüncelerinin takipçilerinde de yeşermesini sağlamaktadır. Bu özellikleriyle otantik liderler ve takipçiler arasında bir bağ oluşumuna sebep olur.

Otantik liderlik ve otantik izleyicilik arasındaki otantik ilişki süreci, gerçek bir örgütsel performansın sürdürülmesi ve izleyenlerin örgüte ve lidere olan bağlılığıyla yakından ilişkilidir (Gardner vd., 2005: s.365). Otantik liderler her zaman pozitif bir

örgüt iklimi oluşturma amacıyla çaba gösterirler. Bu şekilde, izleyenlerin kuruma olan bağlılıkları, iş doyumları ve sorumluluk alma istekleri gibi pozitif davranışları teşvik ederler (Hassan ve Forbis, 2011).

Örgütsel Esenlik

Hannah vd. 'e (2005) göre lider şeffaf bir ahlaki davranış örneği ile otantik tavır sergilerse takipçileri üzerinde pozitif bir etki yaratır. Lider ile takipçisi arasında yaşanan bu otantik süreç takipçilerde içsel mutluluk yaratır. Bu anlamda esenlik, bağlılık ve tabii ki otantiklik arasında inkâr edilemez bir ilişki mevcuttur. Bu ilişki, izleyenlerin mutluluğu, örgüte olan bağlılıkları ve kendilerini gerçekleştirme süreçlerinde otantiklikle doğrudan bağlantılıdır (Gardner vd., 2005: s.366).

Otantik lider, kendinden emin, umutlu, iyimser, esnek, ahlaki / etik, geleceğe yöneliklerdir. Otantik lider kendisi için doğrudur ve sergilenen davranış, takipçileri liderlerin kendilerine olumlu bir şekilde dönüştürür veya geliştirir (Luthans ve Avolio, 2003: s. 243).

İlies vd. 'ne (2005) göre otantik liderin takipçilerin esenliğini beş şekilde etkiler. Birincisi, otantik liderlerin kişisel dürüstlüğü ve yüksek öz farkındalığını doğru ilişkiler kurmak için çaba gösterirler. Takipçilerinde kendinden etkilenmesini sağlayarak güven mekanizmasının kurulmasıyla sağlarlar. İkincisi, otantik liderler takipçilerin refahını otantik liderler olumlu duyguların deneyimine elverişli bir atmosfer sağlayarak duygularla etkilerler. Üçüncüsü, otantik liderler davranış modeli olarak yaparlar. Dördüncüsü, otantik liderler takipçilerinin kendi yaşam yollarını oluşturabilmeleri için beceri geliştirme ve özerklik fırsatları sunarak destek olurlar. Bunun yanı sıra, otantik liderler takipçileri üzerinde sosyal değişim etkisi yaratarak, onların esenliklerini artırır (Gardner vd., 2005).

2.11.5. Eğitim Örgütlerinde Otantik Liderlik

Toplumlar, zamanla daha refah ve yaşanabilir bir gelecek için okulların kurulmasına yönelmiştir. Fulfhum (2003), okulların gelecek kuşaklara uygar bir toplumun temel değerlerini ve bilgilerini aktarmak için en kritik kaynak olduğunu ifade etmektedir. Şişman (2013), eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla eğitim sistemi ve okulların tesis edildiğini belirtmektedir. Uluğ (1999), okulların toplumdaki eğitim gereksinimlerini karşılama konusunda temel bir rol oynadığını vurgularken, Taymaz (2007) ise okulların, bireylerin çevrelerinde meydana gelen sürekli değişimlere ayak uydurmak ve onlara yeni davranışlar öğretmek için bireylerin davranışlarını değiştirmek zorunda olduğunu ifade etmektedir.

Ülkeler, eğitim sistemleri vasıtasıyla vatandaşlarını yetiştirmeyi amaçlar ve bu süreç ülkenin mevcut siyasal rejimine bağlı olarak şekillenir (Bursalıoğlu, 2002). Küreselleşen dünya ve teknolojik ilerlemelerle birlikte, kültürel çeşitlilik artmakta ve bu durum okul iklimini etkilemektedir. Bu etki özellikle okul müdürleri, öğretmenler ve diğer okul çalışanları için yeni sorumluluklar doğurabilir (Taymaz, 2009).

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel ve önemli bir parçasıdır. Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğinin de önemini vurgular (Açıkalın, 1994). Okul müdürü ise okulun amaçlarına ulaşması için görevlendirilen, gerekli olan maddi kaynakları ve insan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmaktan sorumlu kişidir (Sağlam, 2010).

Okul yöneticilerinin otantik liderlik yaklaşımını benimsemeleri ve bu yaklaşımı eylemlerinde göstermeleri, okullarda güvene dayalı ve olumlu bir çalışma ortamının oluşmasına imkân sağlar. Bu tür bir ortamda, öğretmenlerin motivasyonu üst düzeyde olurken, örgütsel ve mesleki bağlılıkları da kuvvetlenir. Ayrıca, öğretmenler, öğrencilerin sorunlarının farkında olur ve bu sorunlarla ilgilenirken, aynı zamanda meslektaşlarıyla ve çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurarlar. Okulun değerlerini sahiplenirken, okulun verimliliğine zarar verecek her türlü olumsuz durumla başa çıkabilme becerisine sahip olurlar. Böylelikle, öğretmenler, içinde bulundukları

kurumun eğitimine katkıda bulunma konusunda doğal bir sonuç ortaya koyarlar (Kesken ve Ayyıldız, 2008; Okçu ve Anık, 2017).

Otantik liderlik yaklaşımı, örgüt içinde motivasyon, iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel etkililik, üretkenlik ve örgütsel vatandaşlık gibi birçok önemli bileşen arasında olumlu bir etkileşim sağlamaktadır. Bununla birlikte, otantik liderlik ile mobbing gibi olumsuz kavramlar arasında negatif bir ilişkinin olduğu da gözlemlenebilir. Gül ve Alacalar'ın (2014) yaptığı bir çalışma, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ve iş gören performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Walumbwa vd. (2008) otantik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının, okul başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir (Kesimli, 2013: s.3). Okul başarısında liderlik tarzı yanı sıra iyi organize edilmiş bir eğitim ortamı, olumlu bir öğrenme iklimi ve sosyo-ekonomik faktörler gibi birçok etkenin rol oynadığı bilinmektedir (Hoy, Tarter ve Woolfolk Hoy, 2006). Okul müdürlerinin liderlik stilleri, bu faktörlerin arasında belirleyici bir faktördür.

Okul müdürleri, öğretmenlerinin ve diğer çalışanlarının yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenleyerek destek olurlar. Kurslar, seminerler, toplantılar gibi faaliyetlerle çalışanların öğrenme süreçlerine katkıda bulunurlar. Ayrıca, okulun iç atmosferini olumlu etkileyecek etkinlikleri organize ederek, çalışanların gelişimine ve kurum kültürüne olumlu katkı sağlarlar. İyi iletişim kurarak öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler geliştirirler ve ortaya çıkan sorunları yapıcı bir şekilde çözmeye çalışırlar. Okuldaki huzur ve çalışanların mutluluğu birbirini tamamlayan önemli unsurlardır. Otantik liderler, örnek davranışlarıyla izleyenlerinin içsel denge sağlamalarına, kuruma olan bağlılıklarını artırmalarına ve dolayısıyla mutlu ve tatmin olmuş bir çalışma ortamı oluşturmalarına katkıda bulunurlar. Bu nedenle, otantik bir örgüt iklimi yaratmak, çalışanların mutluluğunu ve esenliğini sağlamak için önemlidir. Otantik liderler, hedeflere odaklanma, işbirliği ve görev paylaşımı gibi konularda izleyenlerini motive eder ve çalışanların

memnuniyetini önemserler. Otantik liderler, izleyenlerine gerçek anlamda mutluluk ve esenlik hissi yaşatmayı amaçlarlar (Gardner vd., 2005).

Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin seslerini duyurmalarını ve kuruma olan bağlılıklarını artırmalarını sağlar. Öğretmenler, eğitim ve öğretim hizmetleriyle ilgili farklı fikirlerini ve okulla ilgili gelecek vizyonlarını rahatlıkla okul yönetimiyle paylaşabilmelidirler. Otantik okul müdürleri, güçlü iletişim becerilerine sahip, öğretmenlerin kararlara katılımını teşvik eden ve bu süreci sürekli kılmayı hedefleyen, rehberlik eden, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren, karşılıklı ilişkiler geliştirebilen müdürlerdir. Otantik okul müdürleri, öğretmenlerinin olumlu bir ruh haliyle çalışmalarını sağlar ve enerjilerini, yeteneklerini, birikimlerini ve üretkenliklerini okulun ilerlemesi için kullanmalarına olanak tanır. Bu şekilde, Ünal (2015) tarafından da belirtildiği gibi, otantik liderlik sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin performansını ve katkısını artırarak okulun başarısına olumlu yönde etki eder.

2.12. Otantik Liderlik ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi İlişkisi

Teknolojinin yoğun bir şekilde ilerleyip değiştiği 21. yy da örgütlerin başarılı olabilmeleri için öğrenme portföyleri geliştirmeleri gerekmektedir. Örgütler, çevresel tehditlere karşı tepki verebilen, güven duyan ve bilgiyi geliştirmekten, artırmaktan ve paylaşmaktan çekinmeyen çalışanlara ve örgüt yapısına daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda, örgütler, sahip oldukları bilgiyi ve becerileri örgütün hizmetine sunan çalışanlara yönelik bir gereksinim duymaktadır (Acaray, 2014). Teknolojik gelişmelerin bu kadar hızlı olduğu bir ortamda örgütsel öğrenme kapasitesi örgütler için önemlidir. Örgütler başarılı olabilmek için değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmelidirler. Bu bağlamda örgütler, çevresel tehditlere karşı tepki verebilen, güven duyan ve bilgiyi geliştirmekten çekinmeyen çalışanlara ve örgüt yapısına daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bu doğrultuda, örgütler, yüksek hızlı teknolojik gelişmelere uyumlu sistemler oluşturarak hızlı küresel değişimlere adapte olabilirler (Dodgson, 1993). Bu durum etkili bilgi birikimi ve bilgi paylaşımını da beraberinde getirmektedir. Örgütün biriktirdiği bu bilgi, örgüt içinde paylaşıldığında ve herkes

tarafından kabul edildiğinde, çalışanların sorunlara daha etkin ve verimli bir şekilde cevap vermeleri beklenir (Garvin, 1993; Sinkula, 1994; Slater ve Narver, 1995; Sanz-Valle, Naranjo-Valencia, Jiménez-Jiménez ve Perez-Caballero, 2011).

Hult vd. (2003), örgütsel öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının örgütsel performansını arttırabileceğini öne sürmüşlerdir. Örgütlerin örgütsel öğrenme kapasitelerini arttırmalarının sonucunda motivasyon, iş doyumu, yenilik ve performansın artacağını açıklamışlardır. Senge (1990), çalışmasında örgütsel öğrenmenin artırılması için örgüt içinde örgütsel öğrenme kapasitesini etkileyen alt bileşenlerin aktif bir şekilde kullanılmasının önemini vurgulamıştır (Wanto ve Suryasaputra, 2012). Nevis (1995) ise çalışmasında örgütsel öğrenme kapasitesi arttırmak için 10 öğrenme boyutuna yoğunlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar: Bilgilerin gözden geçirilmesi, olası ile olmuş planların paylaşılması ve değerlendirilmesi, edinilen öğrenmelerin boyutlarının belirlenmesi, deneyselliğe imkân verilmesi, yeni fikirler için fırsat yaratılması, sürekli eğitim, farklı yöntem ve teknikler, çalışanların farklı şekilde iş yapmaya teşvik edilmesi, liderlik özelliklerinin kullanılması, örgütsel bakış açısının oluşturulmasıdır.

McCharen, Song ve Martens (2011) örgütsel öğrenme kapasitesinin fazla olmasının örgütlerde işbirliğinin önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Lider, grubunu örgütleyen, çalışanları aynı hedefe yönlendiren, iş birliğini sağlayan ve amaçlanan işleri yerine getirmek için koordinasyon sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Çam, 2011: s. 17). Lider ve liderin özellikleri, örgütün iş birliği içinde çalışmasının sağlanması bakımından önem kazanmaktadır. Örgütlerin amacı ve hedeflerini gerçekleştirmek için, örgüt içindeki tüm çalışanların bir araya gelerek iş birliği yapması ve takım ruhunu geliştirmesi önemlidir. Bu noktada liderin önemli bir rolü vardır: ideal motivasyonu sağlamak. Önen ve Kanayran (2015: s.54) tarafından belirtildiği gibi, liderin ideal motivasyonu oluşturması, çalışanları hedeflere yönlendirerek ve iş birliğini teşvik ederek örgütün başarısına katkı sağlar. Benson (2008) ve Isaac, Zerbe ve Pitt (2001) gibi birçok araştırma da liderlik ve motivasyon arasındaki ilişkinin çeşitli yönlerini ortaya koymuştur. Serinkan (2012) liderin örgütü motive ederken üyelerle iletişimde tutum ve davranışlarına dikkat etmeleri gerektiği,

etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekliliğinde motive edici cümleler kullanmalarının önemini ortaya koymuştur.

Kendini örgütün amaç ve hedeflerine adanmış bir lider örgüt üyelerinde farkındalık oluştururlar. George (2010), otantik liderliğin merkezinde liderin öz farkındalığı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, otantik liderlik için kritik faktörlerden biri liderin öz farkındalığını sağlayan motivasyondur. Otantik liderler, başarılı olabilmek için motivasyonu yüksek seviyede tutmayı ve sürekli bir şekilde beslemeyi hedeflemektedirler. Bunun için ilk olarak otantik liderler örgüt üyelerini ortak bir amaç etrafında bir araya getirirler. İkinci olarak ortak amaca bağlılık için ortak değerler etrafında birleştirirler. Son olarak otantik liderler herkesin tüm çabayı göstermeleri için liderlik yapar. Otantik liderler tüm paydaşlarla sürekli iletişim halindedirler (Craig, George, ve Snook, 2015; George, 2003). Böylelikle çalışanların motivasyonları artarak, daha etkin, verimli hale gelecek ve bu da başarıyı, örgütsel öğrenme kapasitesini etkileyecektir (Öner ve Kanayran, 2015: s. 56). Ayrıca otantik liderlik, liderin kişisel değerleri, tutumları ve davranışları ile örgütün değerlerini ve amacını içselleştirdiği bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, örgütte açık iletişim, güven ortamı ve öğrenme kültürünü teşvik eder. Dolayısıyla, otantik liderlik örgütsel öğrenme kapasitesine olumlu yönde etki edebilir. Çünkü bu liderlik tarzı, çalışanların öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alır, farklı bakış açılarına açıktır ve katılımcı bir liderlik yaklaşımı benimser. Otantik liderler, çalışanların öğrenme gereksinimlerini anlayarak örgütün öğrenme kapasitesini artırabilirler (Walumbwa vd., 2011). Bu sayede çalışanların öğrenmeye daha istekli olmalarına ve örgütte daha iyi bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayabilir.

Neider ve Schriesheim (2011) otantik liderin ve etik liderliğin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini otantik liderlik ile motivasyon örgütsel öğrenme, bağlılık ve başarı üzerine alan yazında bir boşluk olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde Ökmen vd. (2018) otantik liderlik ve örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkinin daha fazla incelenmesi gerekliliğini açıklamışlardır.

2.13. Otantik Liderlik Üzerine Yürütülen Yurt İçi ve Yurt Dışı Çalışmalar

Otantik liderlik üzerine ilgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların çoğunun yurtdışı kaynaklı olduğu yurtiçi çalışmaların ise az olduğu görülmektedir. Araştırmacılar genellikle otantik liderin özellikleri ve otantik liderliğin boyutları üzerine çalışma yapmışlardır. Bunun yanı sıra otantik liderliğin psikolojik sermaye, motivasyon, tükenmişlik, işe tutkunluk, iş stresi, duygusal zekâ, örgütsel vatandaşlık, iş doyumu, sanal kaytarma, sinizm, akademik iyimserlik, işe yabancılaşma gibi kavramlarla ilişkilerine de bakılmıştır. Yapılan tez çalışmaları ve akademik makale-bildiri çalışmalarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Avolia ve Gardner (2005) tarafından yapılan araştırmada otantik liderliği tanımlama çalışması yapılmıştır. Bu araştırma ile otantik liderliğin kuramsal temelleri ifade edilmiş tarihsel gelişimi açıklanmıştır. Bu süreçten hareketle otantik liderliğin bileşenlerini (öz farkındalık, dengeli değerlendirme, otantik davranış, şeffaflık) ve unsurlarını (pozitif psikolojik sermaye, pozitif ahlak gelişimi, liderin öz farkındalığı, liderin öz düzenlemesi, liderlik davranışları, takipçilerin öz-farkındalığı, takipçi gelişimi ve örgütsel içerik) açıklamıştır.

Shamir ve Eilam (2005) ise teorik bir araştırma yaparak otantik liderlik ve otantik liderliğin gelişimini incelediler. Diğer araştırmalardan farklı olarak otantik liderliği incelerken liderin özgün oluşuna, liderin kişilik özelliklerine ve değer yargılarına odaklanmışlardır. Otantik liderin benlik yapısının güçlendirilmesini merkeze alarak lider kimliğinin geliştirilmesi üzerinde durmuşlardır.

Jensen ve Luthans (2006) yaptıkları araştırmada 76 şirket sahibi yöneticinin otantik liderlik özellikleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaptıkları araştırmada yöneticilerin otantik liderlik özelliklerinin pozitif psikolojik sermaye ve bileşenlerinin bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri ile iyimserlikleri arasında pozitif bir korelasyon olduğunu da ifade etmişlerdir.

Walumbwa vd. (2008) iki aşamadan oluşan bir araştırma yapmışlardır. İlk aşamada teorik araştırmayla otantik liderliğe geniş yelpazede bakmışlardır. Otantik liderliğin temel unsurlarını belirleyerek dört boyuttan oluşan on altı maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçeği farklı ülkelerdeki örneklem gruplarına uygulamışlardır. Araştırmanın ikinci kısmında geliştirilen ölçeği kullanarak otantik liderlik ile iş doyumu, iş performansı ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Yine araştırmada otantik lider ile takipçinin performansı arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır.

Hassan ve Ahmed (2011) yaptıkları çalışmada otantik liderliği güven ara değişkenini kullanarak işe bağlılığı nasıl yordadığını incelemişlerdir. Araştırmada takipçilerin otantik lidere nasıl güven duyduğu ve duyulan güvenin işe bağlılığı nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak için Malezya’da bankalar üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre otantik lider takipçilerine güven aşıladığı ve işe bağlılığa katkı sunduğunu ortaya çıkarmıştır.

Valsania vd. (2012) otantik liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisine bakmışlardır. Yaptıkları araştırmada otantik liderliğin boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda otantik liderliğin iki alt boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışını ortaya çıkaran yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Wang vd. (2014) otantik liderliği pozitif psikolojik sermaye ve takipçi açısından ele alan araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada liderin otantik liderlik özelliklerinin takipçinin performansına etkisindeki aracı rolün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda otantik liderin sahip olduğu özelliklerin takipçilerin performansını arttırdığı ifade edilmiştir.

Alinezhad vd. (2015) eğitim kurumlarında yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını örgütsel adalet ara değişkeni üzerinden incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerde örgütsel bağlılığı sağladığı

tespit edilmiştir. Ayrıca örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında da pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Demircioğlu (2017) bankalar üzerine yaptığı araştırmada yöneticinin otantik liderliğinin banka çalışanları üzerindeki kurumsal vatandaşlık hareketi ve kurumsal ilgililik üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde otantik liderlik ile kurumsal ilgililik arasında bir bağ olmadığı görülmüştür. Otantik liderlik ile kurumsal vatandaşlık arasında ise pozitif bir ilişki olduğu açıklanmıştır.

Boz (2016) tarafından yürütülen doktora tezinde, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının, okulların akademik iyimserlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel sinizm üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulun akademik iyimserlik düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm arasında ise yüksek oranda negatif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Keser ve Kocabaş (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, 279 kamu okulu yöneticisi üzerinde otantik liderlik düzeyleri ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Elde edilen bulgular, otantik liderlik ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar ayrıca, otantik liderlik boyutlarının psikolojik sermaye üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, otantik liderlik ile psikolojik sermaye kavramları okul yöneticileri arasında iç içe geçmiş bir ilişkiye sahip olduklarını göstermektedir.

Akıncı (2016) ilköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında öğretmen düşüncelerini esas almıştır. Sonuçları incelendiğinde duygusal zekâ düzeyinin otantik liderliği yordayan bir özellik olduğu görülmektedir.

Yaşbay (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde akademisyenlerin otantik liderlikleri ve öğrencilerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında akademisyenlerin otantik liderlik özelliklerinin öğrencilerinde örgütsel bağlılık düzeylerinde kısmen artış sağladığı görülmektedir.

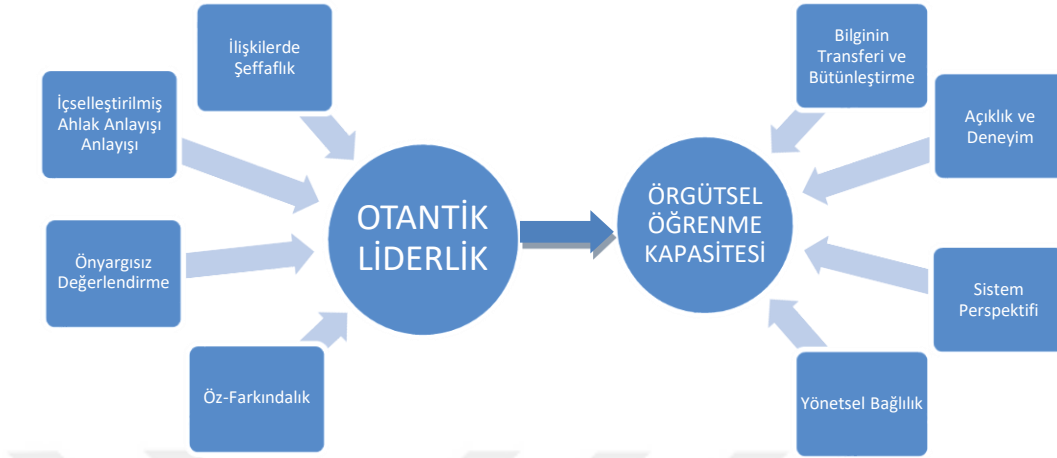


ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel araştırma modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma, birden fazla değişken arasında mevcut olan ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir. Bu araştırma türü, değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak ve bu ilişkilerin gücünü ölçmek amacıyla kullanılır (Karasar, 2005). Bu yöntemde, araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi veya regresyon analizi gibi istatistiksel teknikler kullanır. İlişkisel araştırma, değişkenlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini belirlemek ve bir değişkenin diğerine neden olduğu etkiyi ölçmek için kullanılır. Bu yöntem genellikle nicel veriler üzerinde uygulanır ve korelasyonel tarama modeli, ilgili tarama modeli veya çapraz kesit modeli gibi araştırma desenleri kullanılır. Tarama yöntemleri, örnekleme dayalı olarak yapılan araştırmalardır, bu yöntemde evren hakkında çıkarımlar yapmak için örneklem üzerinden veri toplama araçları kullanılır (Creswell, 2014: s.155). Bu araştırmada öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki tarama modeli ile incelenmektedir. Korelasyonel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte gerçekleşen herhangi bir değişikliğin varlığını ve bu değişikliğin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkinin doğası, gücü ve yönü incelenerek, değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi detaylı olarak analiz edilir (Karasar, 2005).

Bu araştırmada öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma, oluşturulan Şekil 12'deki model çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.



Şekil 12. Otantik Liderlik ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmalarda örneklem uygulamasının amacı evrenin temsilen eden uygulanabilir daha küçük alanda çalışmanın kolaylığıdır. Öğretmenlerin cevaplarından okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algı düzeylerinin araştırıldığı bu araştırmada evrenin tamamına yakınına ulaşılmıştır ve örneklem seçme işlemine gidilmemiştir.

Araştırmanın evrenini Kocaeli'nin Çayirova ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında (lise) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2023 yılı Çayirova İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi olarak paylaştığı rakamlara göre Çayirova'da 12 lisede 516 öğretmen görev yapmaktadır. Bu araştırmada Çayirova'da ki tüm liselerden 414 öğretmene ulaşılmıştır. Çeşitli evren büyüklükleri için yapılan teorik hesaplamalar ve %95 güven düzeyini gösteren bir çizelgeye göre, beş yüz ile beş yüz elli arasında bir evrenin %5 hata payı ile temsil edilebilmesi için 226 kişilik bir örneklemin yeterli olduğu belirtilmektedir. Bu bilgiye göre, istenen güven düzeyi ve hata payı dikkate alındığında, beş yüz ile beş yüz elli arası bir evrenin temsil edilmesi için 226 kişilik bir örneklemin kullanılması önerilmektedir. Bu örneklemin, evrenin özelliklerini

yeterince yansıtması ve sonuçların genelleştirilebilirliği açısından uygun olduğu ifade edilmektedir (Balcı, 2004: 95).

3.3. Veri Toplama Araçları

Okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi düzeyine etkisini belirlemek için yapılan bu araştırmada okul yöneticisinin otantik liderlik özelliklerinin belirlenmesi için Tabak (2012) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan “Otantik Liderlik Ölçeği”; öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasite düzeylerinin tespit edilmesi için de Tibet (2015) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan “Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi düzeyi belirlenmesi amacıyla Gomez vd. (2005) tarafından geliştirilen Türkçe’ye uyarlama çalışması Tibet (2015) tarafından yapılan örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği kullanılmıştır. Ölçek “Yönetmelik Bağlılık, Sistem Perspektifi, Açıklık ve Deneyim, Bilgi transferi ve Bütünleştirme” olmak üzere 4 boyut 24 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipinde hazırlanmıştır.

24 maddeden oluşan örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği alt boyutları şunlardır:

- Yönetmelik Bağlılık
- Sistem Perspektifi
- Açıklık ve Deneyim
- Bilgi aktarımı ve Entegrasyonu

Gomez vd. (2005) tarafından geliştirilen Türkçe çalışması ve geçerlik güvenirlik çalışması Tibet (2015) tarafından yapılan örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği’nin boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları .73 ile .82 arasında olduğu ifade edilmiştir. İlgili araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin tamamına ait

Cronbach Alfa katsayısının 0.88; alt boyutların Yönetmel Bağlılık .73, Sistem Perspektifi .82 , Açıklık ve Deneyim .80 , Bilgi aktarımı ve Entegrasyonu .81 olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.2. Otantik Liderlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda ortaöğretim okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen Türkçe çalışması ve geçerlik güvenilirlik çalışması Tabak vd. (2012) tarafından yapılan Otantik Liderlik Ölçeği'ni (the Authentic Leadership Questionnaire-ALQ) kullanılmıştır. Ölçek “İlişkilerde Şeffaflık, İçselleştirilmiş Ahlak anlayışı, Bilgiyi dengeli değerlendirme, Öz Farkındalık” olmak üzere 4 boyut 16 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipinde hazırlanmıştır.

16 maddeden oluşan Otantik Liderlik Ölçeği'ni (the Authentic Leadership Questionnaire-ALQ) alt boyutları şunlardır:

- İlişkilerde Şeffaflık
- İçselleştirilmiş Ahlak anlayışı
- Önyargısız Değerlendirme
- Öz Farkındalık

Walumbwa, Avolio, Gardner, Wensing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen Türkçe çalışması ve geçerlik güvenilirlik çalışması Tabak ve diğerleri (2012) tarafından yapılan Otantik Liderlik Ölçeği (the Authentic Leadership Questionnaire-ALQ) ‘nin boyutlarının Cronbach Alfa katsayıları. 78 ile. 89 arasında olduğu ifade edilmiştir. İlgili araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa katsayısının 0.81; alt etmenlerin İlişkilerde Şeffaflık. 81, İçselleştirilmiş Ahlak anlayışı. 78, Önyargısız değerlendirme. 78, Öz Farkındalık. 89 olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmayı ne derecede iyi temsil ettiğinin ve sonuçların ne derece güvenilir olacağının araştırılması amacı ile güvenilirlik çalışması uygulanmaktadır. Araştırmada kullanılan güvenilirlik analizi için cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları tablo 8’da sunulmuştur.

Tablo 8. Güvenilirlik Analizi Sonucu

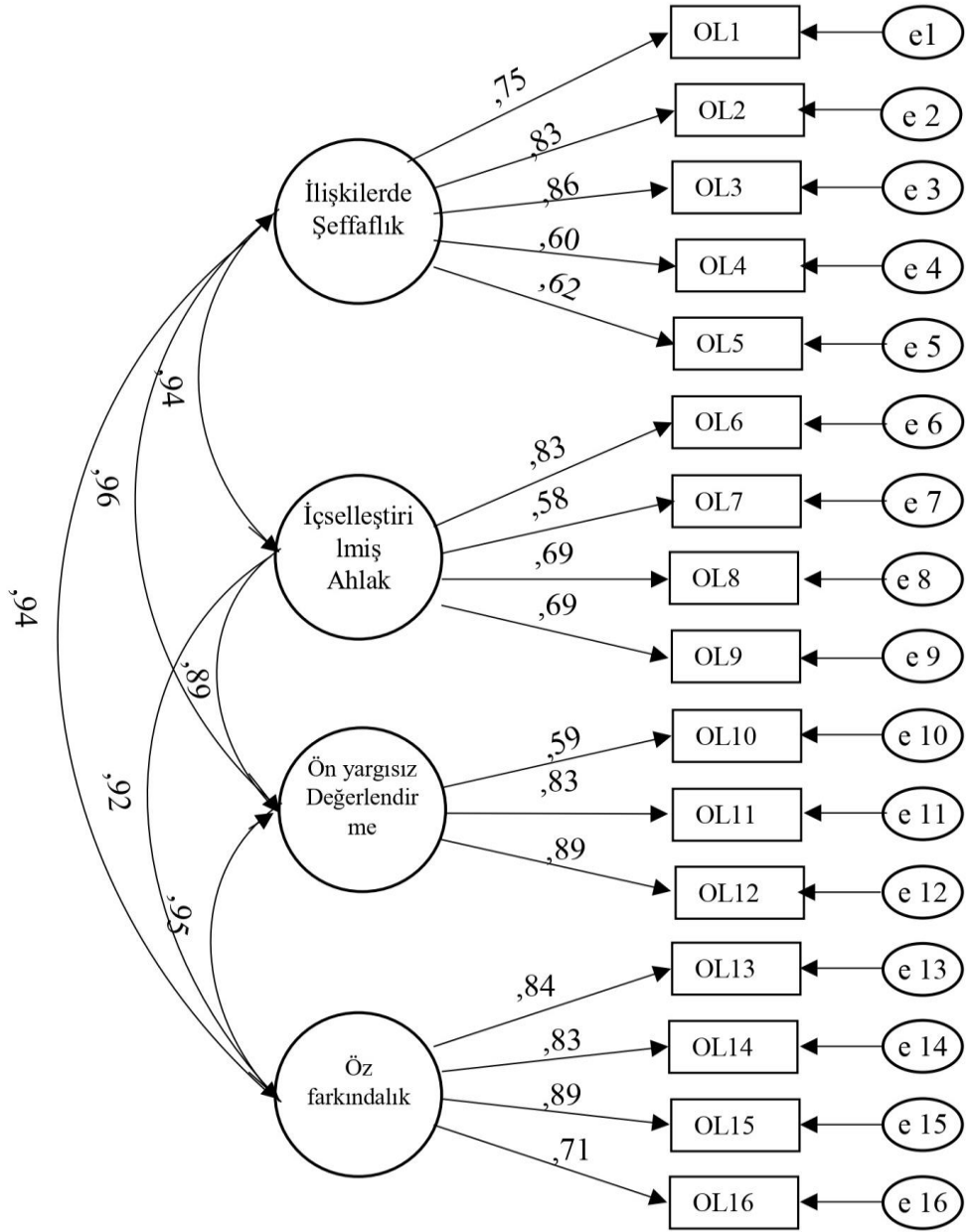
Ölçek	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Otantik liderlik ölçeği	,942	16
İlişkilerde Şeffaflık	,952	4
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	,946	4
Önyargısız Değerlendirme	,939	4
Öz Farkındalık	,932	4
Örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği	,935	24
Yönetmelik Bağlılık	,941	6
Sistem Perspektifi	,937	7
Açıklık ve Deneyim	,931	7
Bilgi Transferi ve Bütünleştirme	,933	4

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı otantik liderlik ölçeği için 0,942 ve örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği için 0,935 olarak bulunmuştur. Bu katsayının 0,7’nin üzerinde olması beklenir (Pallant, 2017).Değerlere göre ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek derecede (%94, %94 civarı) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırmayı temsil etme gücünün çok yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışmaları

Araştırma sürecinde, Otantik Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu ölçeklerle veri toplandıktan sonra,

araştırmacı eldeki verinin önceden belirlenmiş ve başka çalışmalarda da kullanılan yapıyla uyumlu olup olmadığını belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemini uygulamıştır. DFA, mevcut verinin, önceden keşfedilmiş faktör yapısıyla uyumlu olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemidir. Araştırmacılar, bu analiz sayesinde eldeki verinin, daha önce oluşturulan faktör yapısıyla uyumlu olup olmadığını değerlendirmiştir (Meydan ve Şeşen, 2011). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), özellikle farklı kültürlerde veya örneklemelerde geliştirilen ölçme araçlarının geçerliliklerini belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Sümer'in (2000) ifadesine göre, DFA, kuramsal bir temele dayanarak oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu değerlendirmek için kullanılan bir analizdir. Başka bir deyişle, DFA, önceden belirlenmiş veya oluşturulmuş bir yapıyı toplanan verilerle doğrulamayı amaçlamaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yapısı, belirli bir öngörü veya hipotez olmadan faktör yükleri temelinde belirlenirken, DFA, belirli değişkenlerin önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir öngörünün test edilmesine dayanmaktadır (Seçer, 2015). Aşağıdaki tablo ve şekillerde otantik liderlik ölçeği ve örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları verilmiştir.



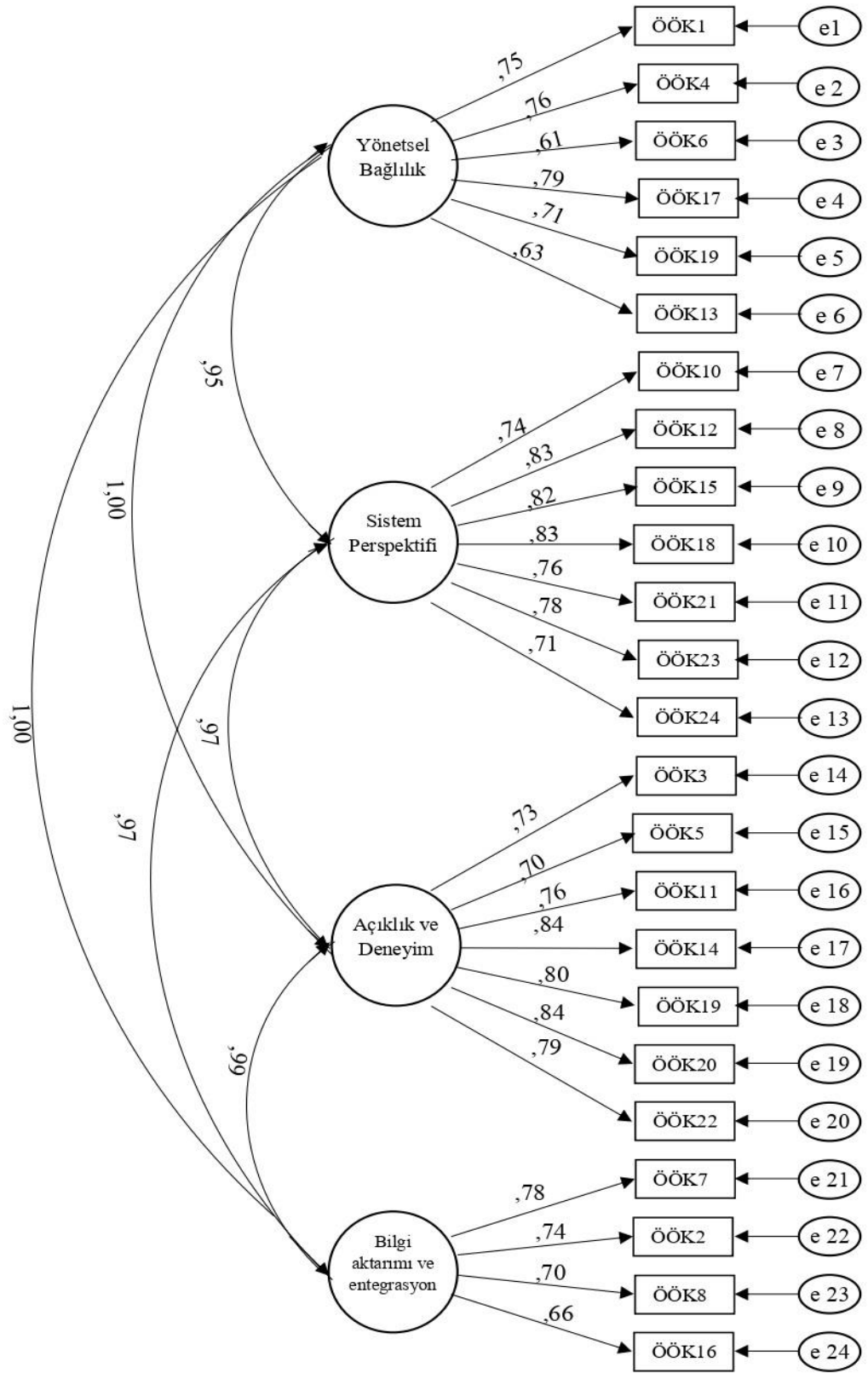
Şekil 13. Otantik Liderlik Ölçeğinin Amos Diyagramı

Otantik liderlik ölçeğine ait uygulaması gerçekleştirilen DFA neticesinde ulaşılan uyum indeksi değerleri aşağıdaki tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Otantik Liderlik Ölçeği Faktör Yapısının Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
χ^2 / sd	2,174
IFI	,948
NFI	,907
CFI	,947
RMSEA	,075

Tablo 9 incelendiğinde, otantik liderlik ölçeğine ait DFA uyum indekslerine ait değerler görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre $\chi^2 / sd=2,174 < 3$; $0,90 < CFI=0,947$; $0,90 < NFI=0,907$; $0,90 < IFI=0,948$; $0,08 < RMSEA=0,075$ olarak hesaplanmıştır. Kline(2005)'e göre $2 < \chi^2 / sd < 3$, kabul edilebilir uyum; Byrne, M. B. (2011)'e göre $0,90 < CFI < 0,95$, $0,90 < IFI < 0,95$, $0,90 < NFI < 0,95$ ve $0 < RMSEA < 0,08$ arası değişkenler kabul edilebilir değerlerdir. Bu sebeple elde edilen değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.



Şekil 14. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeğinin Amos Diyagramı

Örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeğine ait uygulaması gerçekleştirilen DFA neticesinde ulaşılan uyum indeksi değerleri aşağıdaki tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Faktör Yapısının Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
χ^2 / sd	2,580
IFI	,903
NFI	,905
CFI	,909
RMSEA	,078

Tablo 10 incelendiğinde, örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeğine ait DFA uyum indekslerine ait değerler görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre $\chi^2 / sd=2,1580 < 3$; $0,90 < CFI= 0,909$; $0,90 < NFI=0,905$; $0,90 < IFI=0,903$; $0,08 < RMSEA=0,078$ olarak hesaplanmıştır. Kline(2005)’e göre $2 < \chi^2 / sd < 3$, kabul edilebilir uyum; Byrne, M. B. (2011) $0,90 < CFI < 0,95$, $0,90 < IFI < 0,95$, $0,90 < NFI < 0,95$ ve $0 < RMSEA < 0,08$ arası değişkenler kabul edilebilir değerlerdir. Bu uyum indeksi verilerine bakıldığında modelin verilere uyum sağladığı görülmektedir. Bu sebeple ölçek, DFA ile teyit edilmiştir denilebilir.

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere belirlenen ölçeklere önce sahiplerine ulaşılarak izin alınmıştır. Daha sonra Kocaeli Üniversitesi etik kurul izni ve Kocaeli İl Milli eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alınarak veri toplama aracı oluşturulmuş ve belirlenen okullara ulaşıp bilgilendirme yapılarak araştırmacı tarafından fotokopi kâğıtları üzerinden öğretmenlere uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılmak için toplanan veriler ‘‘ Sosyal Bilimlerde İstatistik Paket Programı (SPSS 23)’’ ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler yüzde, frekans, mod, medyan, aritmetik ortalama, t- testi, varyans analizi ve korelasyon analizidir.

Veriler toplandıktan sonra gerekli analizler öncesinde normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sayesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenerek kullanılacak ölçeklerin uygunluğu belirlenebilmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığı merkezi dağılım ölçüleri ve basıklık-çarpıklık katsayısı ile belirlenebilmektedir. Tabachnick ve Fidell (2012) ‘ e göre basıklık ve çarpıklık katsayısı -1.5 ile + 1.5 arasında olan değişkenler normal dağılım göstermektedirler. Veriler ne kadar çok sifıra yaklaşırsa o kadar çok mükemmel normallik göstermektedirler. Tablo 11’de otantik liderlik alt boyutlarına ait merkezi eğilim ölçülerine ait dağılımlar, Tablo 12’de örgütsel öğrenme kapasitesi alt boyutlarına ait merkezi eğilim ölçülerine ait dağılımlar gösterilmiştir.

Tablo 11. Otantik Liderlik Boyutlarının Merkezi Dağılım Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
İlişkilerde Şeffaflık	3,87	3,91	3,88	-,991	,169	,995	,337
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	3,43	3,45	3,48	-,786	,169	,652	,337
Önyargısız değerlendirme	3,27	3,40	3,40	-,894	,169	,983	,337
Öz farkındalık	3,79	3,80	3,77	-,981	,169	,987	,337

Tablo 11’e göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında değer aldıklarından dolayı verilerin normal dağılımdan geldiği varsayılabilir. Tablo 13’de örgütsel öğrenme kapasitesi alt boyutlarına ait merkezi eğilim ölçülerine ait dağılımlar gösterilmiştir.

Tablo 12. Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Boyutlarının Merkezi Dağılım Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Çarpıklık Standart Hatası	Basıklık	Basıklık Standart Hatası
Yönetsel bağlılık	4,32	4,30	4,3	-,677	,169	1,049	,337
Sistem perspektifi	4,13	4,3	4,6	-,685	,169	,336	,337
Açıklık ve deneyim	3,77	3,8	3,7	-,821	,169	,703	,337
Bilgi aktarımı ve entegrasyonu	2,39	2,80	3,0	-,155	,169	,074	,337

Tablo 12'ye göre çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ve +1,5 arasında değer aldıklarından dolayı verilerin normal dağılımdan geldiği varsayılabilir. İncelenen veriler doğrultusunda verilerin istenen aralıkta olduğu ve verilerin analize uygun olduğu görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ortaöğretim öğretmenlerinin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algısı ile okul yöneticilerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi amacıyla yönelik, toplanan verilerin analizleri ile elde edilen bulgular yer almaktadır. Katılımcılardan toplanan veriler analiz edilerek oluşturulan tablolar ve değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Otantik Liderlik Özelliklerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtı göre okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri boyutlarından ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, önyargısız değerlendirme ve öz farkındalık alt boyutlarının düzeylerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş olup tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Otantik Liderlik ve alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	M	SS
İlişkilerde Şeffaflık	3,87	1,72
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	3,43	1,63
Önyargısız Değerlendirme	3,27	1,56
Öz Farkındalık	3,79	1,69
Otantik Liderlik	3,59	1,65

Tablo 13 incelendiğinde okul müdürlerinin Otantik Liderlik düzeyleri (M=3.59, SS=1.65) olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan; İlişkilerde Şeffaflık düzeylerinin (M=3.87, SS=1.72) “sıklıkla” düzeyinde, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışının (M=3.43, SS=1.63) ile “sıklıkla” düzeyinde, Önyargısız

Değerlendirmenin (M=3.27, SS=1.56) “biraz” düzeyinde, Öz Farkındalık (M=3,79, SS=1.69) “sıklıkla” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.2.Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtta göre okulun örgütsel öğrenme kapasitesi; yönetsel bağlılık, sistem perspektifi, açıklılık ve deneyim, bilgi transferi ve bütünleştirme alt boyutlarının düzeylerini ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	M	SS
Yönetsel Bağlılık	4,32	1,23
Sistem Perspektifi	4,13	1,20
Açıklılık ve Deneyim	3,77	1,34
Bilgi Transferi ve Bütünleştirme	2,39	1,66
Örgütsel Öğrenme Kapasitesi	3,65	1.35

Tablo 14 incelendiğinde örgütsel öğrenme kapasitesi (M=3,65, SS=1.35) “oldukça” düzeyinde alt boyutlarından; Yönetsel Bağlılık (M=4,32, SS=1.23) “tamamen” düzeyinde, Sistem Perspektifi (M=4.13, SS=1.20) ile “sıklıkla” düzeyinde, Açıklılık ve Deneyim (M=3.77, SS=1.34) “sıklıkla” düzeyinde, Bilgi Transferi ve Bütünleştirme (M=2,39, SS=1.66) “oldukça” düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.3.Okul Müdürlerinin Otantik Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Okulun Örgütsel Öğrenme Kapasitesine Ait Görüşleri Arasındaki İlişki

Okul müdürünün otantik liderlik ile öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin görüşleri incelemek amacıyla Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak 0,29–0,01 aralığında düşük, 0,69–0,30 aralığında orta, 0,99-0,70 aralığında

yüksek düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk, vd. 2009). Analiz sonuçları tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
Örnek Liderlik	1.İlişkilerde Şeffaflık								
	2.İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	,757**							
	3.Önyargısız Değerlendirme	,746**	,717**						
	4.Öz Farkındalık	,803**	,753**	,799**					
Örgütsel Öğrenme Kapasitesi	5.Yönetmelik Bağlılık	,723**	,648**	,675**	,731**				
	6.Sistem Perspektifi	,639**	,592**	,565**	,671**	,775**			
	7.Açıklık ve Deneyim	,751**	,711**	,701**	,767**	,870**	,831		
	8.Bilgi Aktarımı ve Entegrasyonu	,527**	,487**	,479**	,577**	,679**	,626	,661	

Tablo 15 incelendiğinde ilişkilerde şeffaflık ile yönetmelik bağlılık ($r=,723$, $p<.01$) ve açıklık ve deneyim ($r=,751$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki; sistem perspektifi ($r=,639$, $p<.01$) ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu ($r=,527$, $p<.01$) arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

İçselleştirilmiş ahlak anlayışı ile açıklık ve deneyim ($r=,711$, $p<.01$) arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişki; yönetmelik bağlılık ($r=,648$, $p<.01$), sistem perspektifi ($r=,542$, $p<.01$) ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu ($r=,487$, $p<.01$) arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Önyargısız değerlendirme ile açıklık ve deneyim ($r=,701$, $p<.01$) arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişki; yönetmelik bağlılık ($r=,675$, $p<.01$), sistem perspektifi ($r=,565$, $p<.01$) ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu ($r=,479$, $p<.01$) arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Öz farkındalık ile yönetsel bağlılık ($r=,731$, $p<.01$) ve açıklık ve deneyim ($r=,767$, $p<.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki; sistem perspektifi ($r=,671$, $p<.01$) ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu ($r=,577$, $p<.01$) arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

4.3.1. Otantik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına Ait Sonuçlar

Otantik liderlik özelliklerinin örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcısı olup olmadığına ilişkin bulgular regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Regresyon analizi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak ve tahmin etmek için kullanılan bir yöntemdir. Basit regresyonda tek bağımsız değişken kullanılırken, çoklu regresyonda birden fazla bağımsız değişken değerlendirilir. Amaç, istatistiksel olarak anlamlı bir model oluşturarak bağımlı değişkenin değerini açıklamaktır (Erilli, 2015: 171). Bu bilgiler doğrultusunda, yapılan regresyon analizinde bağımlı değişken örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği, bağımsız değişken ise otantik liderlik ölçeğidir. Basit regresyon analizine ilişkin elde edilen bulgular tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Otantik Liderliğin Örgütsel Öğrenme Kapasitesini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	B	ShB	β	t	p	r
Değişken						
Sabit	1,094	,138		7,914	,000	
Otantik Liderlik	,691	,036	,801	19,171	,000	,801 ^a
R=,801 ^a	R ² =,642	F(1,414)= 367,514	P=,000			

Tablo 16’ da yordayıcı değişken olan otantik liderlik ile yordanan değişken olan örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki korelasyon kat sayısı incelendiğinde otantik liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin ($R=,801$) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde otantik liderliğin örgütsel öğrenme kapasitesinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir

($R=.801$, $R^2=.642$, $F(1,414)= 367,514$ ve $p<0.01$). Otantik liderlik ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında %80,1 seviyesinde bir ilişkiden bahsedilebilmektedir. Otantik liderliğin, örgütsel öğrenme kapasitesindeki değişimin %64,2' sini açıkladığı görülmüştür.

Otantik Liderliğin alt boyutlarının Örgütsel Öğrenme Kapasitesini yordamasına ilişkin gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon sonuçları tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Otantik Liderlik Alt Boyutlarının Örgütsel Öğrenme Kapasitesini yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	ShB	β	t	p	Kısmi r	İkili r
Sabit	,631	,205		3,079	,002		
İlişkilerde Şeffaflık	,879	,055	,747	16,075	,000	,756	,708
İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı	,899	,066	,691	13,697	,000	,481	,471
Önyargısız Değerlendirme	,913	,068	,686	13,496	,000	,466	,430
Öz Farkındalık	1,032	,059	,772	17,416	,000	,882	,797
$R=.824^a$	$R^2=.625$	$F(1,414)= 258,405$	$P=.000$				

Tablo 17'de otantik liderliğin alt boyutlarının örgütsel öğrenme kapasitesini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Yordayıcı değişken olan otantik liderlik alt boyutları ile yordanan değişken olan örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, İlişkilerde şeffaflık ($r=.708$), ve öz farkındalık($r=.797$) alt boyutları ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında pozitif yüksek anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($r=.471$) ve önyargısız değerlendirme ($r=.430$) alt boyutları ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

İlişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, önyargısız değerlendirme ve öz farkındalık alt boyutları hep birlikte örgütsel öğrenmekapasitesini pozitif yönde yüksek düzeyde yordamaktadır ($R=,824^a$, $R^2=,625$, $p<0.00$). Otantik liderliğin tüm alt boyutları örgütsel öğrenme kapasitesinin %62 'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki önem sırası; öz farkındalık ($\beta=.772$), ilişkilerde şeffaflık ($\beta=.747$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($\beta=.691$), ön yargısız değerlendirme ($\beta=.686$) şeklindedir.



SONUÇ

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında otantik liderlik ve örgütsel öğrenme kapasitesi kavramlarını ele alarak okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırma sonucu elde edilen bulgular ile alan yazın taraması sonucu elde edilen veriler karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Araştırmanın problemlerine ilişkin elde edilen bulgular belirtilerek yapılan diğer araştırmalarla benzerlik ve farklılık yönleri açıklanmıştır. Aynı zamanda elde edilen sonuçların eğitim örgütleri açısından önemi vurgulanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kocaeli ili Çayırova ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda ortaöğretim okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarını “sıklıkla” düzeyinde sergiledikleri görülmüştür. Sergilenen Otantik liderlik davranışları öğretmenlerin okul içindeki ihtiyaçlarını karşılayacak yeni liderlik çağrısıdır. Avolio vd. otantik liderler çalışanların performanslarını sürekli olarak iyileştirmelerini sağlamak için insanları motive edebilir, faaliyetleri teşvik edebilir ve bağlılık, memnuniyet ve katılım sağlayabilir. Otantik lider olan okul müdürü öğretmenlerin okul içindeki performansının artmasını sağlayabilir. Ayrıca örgütsel öğrenme sürecinde öğretmenlerinin kapasitelerinin artmasında destek sunabilir.

Otantik liderliğin alt boyutlarına ait bulgular incelendiğinde ortaöğretim okul müdürlerinin İlişkilerde Şeffaflık düzeylerinin “sıklıkla” düzeyinde, İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışının ile “sıklıkla” düzeyinde, Önyargısız Değerlendirmenin “oldukça” düzeyinde, Öz Farkındalık “sıklıkla” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları üzerine Yurtsever (2022) tarafından yapılan benzer bir araştırmada otantik liderlik için orta düzeyde yeterli, ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve öz farkındalık alt boyutlarında yeterli, önyargısız değerlendirme alt boyutunda ise orta düzeyde yeterli oldukları ifade edilmiştir. Örs

(2019) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise okul müdürlerinin yüksek sıklıkta otantik liderlik davranışı ve alt boyut davranışları sergilediği ifade edilmiştir. Quraishi ve Aziz' in (2018) Pakistan'daki ortaokullar üzerine yaptığı araştırmada okul müdürlerinin otantik liderlik özelliklerini bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan benzer çalışmalar bu araştırma ile genel anlamda tutarlılık göstermektedir. Benzer araştırmaları da içeren bir değerlendirme yapıldığında okul müdürlerin kendi davranışlarını yönlendiren derin ahlak ve değerlere sahip olduğunu ve diğerleri üzerindeki etkilerine duyarlı olduğunu görülmüştür. Bir liderin etkili olabilmesi için büyük bir farkındalık duygusuna, içsel ahlaki bir bakış açısına ve bilginin dengeli bir şekilde işlenmesine sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda ilişkisel şeffaflıkla hareket ederek, olumlu psikolojik kapasiteleri ve etik iklimi teşvik etmelidir. Bu şekilde lider, bilgiyi açıkça paylaşmayı ve yenilikçi fikir ve davranışları ifade etmeyi daha doğal bir şekilde benimseyebilir (Polston-Murdoch, 2015).

Öğretmenler, okul müdürünün beklentilerine göre davranır. Öğretmen, müdürün davranışsal olarak kendi kendini düzenlediği ve ahlaki olarak tutarlı olduğu, açıklığı ve gelişmeyi teşvik ettiği ve başkalarının katkıda bulunduğunu düşündüğü durumlarda, bilgiyi açıkça paylaşmaya ve fikirlerini ifade etmeye daha açıktır. Müdürün öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri paylaşma ve yenilikçi olma konusunda ilham alma ihtimalinin daha yüksek olduğuna inanmak mantıklıdır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin okulun örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik algılarına bakıldığında “oldukça” düzeyinde yani ortalama bir düzeyde olduğu açıkça görülmektedir. Örgütsel öğrenme kapasitesinin alt boyutlarına bakıldığında ise Yönetmelik Bağlılık alt boyutunun “tamamen” düzeyinde olduğu genel örgütsel öğrenme kapasitesinin en yüksek ortalama sahip boyutu olduğu görülmektedir. Sistem Perspektifi alt boyutunun “sıklıkla” düzeyinde genel örgütsel öğrenme kapasitesi ortalamasına yakındır. Benzer şekilde Açıklık ve Deneyim alt boyutu da “sıklıkla” düzeyinde olup genel ortalama civarındadır. Bilgi Transferi ve Bütünleştirme alt

boyutu ise “oldukça” düzeyinde olduğu genel örgütsel öğrenme kapasitesinin üstünde olduğu görülmektedir.

Ulitin (2010) tarafından kurum kimliği ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine yapılan araştırmasında örgütsel öğrenme kapasitesi ve alt boyutlarında yüksek bir algının olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir yüksek algıya Tibet’in (2015) “örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları” adlı araştırmasında görülmektedir. Bu sebeple araştırma bulgularımız diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yeung vd. (1999), “örgütsel öğrenme kapasitesini, belirli yönetim girişimleri ve uygulamaları örgütsel sınırları farklı fikirleri üretme ve genelleştirme kapasitesini temsil ettiğini” ifade eder. Örgütsel öğrenme kapasitesi yüksek öğretmenlerin sürekli öğrenmeye hazır olduğu, örgütsel öğrenme kültürünü geliştirdiği söylenebilir. Bu yapı okulun verimli ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Örgütsel öğrenme kapasitesi öğretmenlerin içsel uyum, dışsal uyum, açık iletişim, öğrenme uygulamaları, kalkınmaya destek ve personelin güçlendirilmesine katkı sağlayarak yenilikçi davranışlarını etkilemekte okulun amacına ulaşmasını sağlamaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Otantik liderlik ve örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişki incelendiğinde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Otantik Liderliğin alt boyutlarından İlişkilerde Şeffaflık ve Öz Farkındalık ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı ve Önyargısız Değerlendirme alt boyutlarının örgütsel öğrenme kapasitesi ile orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Okul müdürünün otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasite düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırma sonucunda okul müdürünün otantik liderliğinin öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitelerini arttırdığı görülmüştür.

Otantik liderlik tüm alt boyutları ile örgütsel öğrenme kapasitesi ve tüm alt boyutları arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. İlişkilerde şeffaflık alt

boyutu ile yönetsel bağlılık ve açıklık ve deneyim arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kendi duygu ve düşüncelerini hem kendine hem de öğretmenlerine açıkça ifade eden okul müdürleri öğretmenlerde örgütsel bilginin yayılımını ve etkin kullanımını sağladığından öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesinin artmasına yardımcı olmaktadır. Teo vd. (2006) yaptıkları çalışmada sistem örgüt içinde bilginin oluşumu, dağıtmasını ve yorumlanmasını kolay olduğundan örgütsel öğrenme kapasitesinin arttığını ifade etmişlerdir. . İlişkilerde şeffaflık alt boyutunun sistem perspektifi ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu alt boyutları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İlişkilerinde şeffaf davranan okul müdürü bilginin transferini kolaylaştırmakta okul kültürüne katkı sunmaktadır.

İçselleştirilmiş ahlak anlayışı ile açıklık ve deneyim arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Davranışlarıyla uyumlu değer yargılarına sahip olan okul müdürleri öğretmenlerin sürekli gelişmeye açık olmasını sağlamaktadır. Nonaka ve Takeuchi' de (1995) bilgi ediniminin sarmal döngüsel bir yapıda olup liderin etkilediğini açıklamıştır. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı ile yönetsel bağlılık, sistem perspektifi ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu arasında ise pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Değerlerine uygun olan davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmenlerin örgüte örgüt kültürü içerisinde bütünsel bakmasını sağlamaktadır.

Önyargısız değerlendirme alt boyutu ile açıklık ve deneyim arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile bir karara varırken detaylı olarak düşünen okul müdürleri öğretmenlerin sürekli gelişmesine katkı sunmaktadır. Diğer alt boyutlar yönetsel bağlılık, sistem perspektifi ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Her türlü olumsuz ve olumlu eleştiriye açık kendini tarafsızca değerlendirebilen okul müdürü öğretmenlerin okul kültürü oluşturma çabalarına, bilginin yayılmasına katkı verdiği görülmektedir.

Öz farkındalık ile yönetsel bağlılık ve açıklık ve deneyim arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Güçlü ve zayıf yönlerini bilen okul müdürleri öğretmenlerin okulu bir bütün olarak görmesini ve örgütsel bilgi akışını kolaylaştırdığı söylenebilir. Sistem perspektifi ve bilgi aktarımı ve entegrasyonu ile de arasında pozitif orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öz farkındalığı yüksek olan okul müdürleri öğretmenlerin okul kültürüne sahip olmalarını sağlamaktadırlar.

Wong ve Cummings (2009), Hassan ve Ahmed (2011) araştırmalarında içselleştirilmiş ahlaki anlayış ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarının örgütler için huzurlu bir çalışma ortamı sağladığını ve bunun örgütün başarı ile sonuçlandığını belirtmişlerdir. Hannah ve ark. (2005) ayrıca içselleştirilmiş ahlakın bireyin öğrenmesi üzerinde pozitif bir katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Illies vd. (2005) kendi farkındalığında olan liderin takipçilerinde pozitif değişmeyi sağlayarak öğrenmeyi geliştirici etkisinden bahsetmişlerdir. Bütün bu çalışmalar bu araştırmayı desteklemektedir. Şeffaf tarafsız ve öz farkındalığı yüksek olan okul müdürleri öğretmenlerde bilgi paylaşımını arttırmakta öğrenmeyi teşvik etmektedir. Okul müdürünün sahip olduğu otantik liderlik özellikleri öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitelerine katkı sunarak okulun performansını geliştirmektedirler.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara öneriler:

1. Görevdeki okul müdürlerinin sahip oldukları otantik liderlik özelliklerini geliştirilmek amacıyla kurum içi çeşitli kurs, seminer vb. eğitim programları düzenlenebilir.

2.Okul müdürlerinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımasının öğretmenler üzerindeki etkilerini fark ederek duygusal zekâyı geliştirici etkinlikler planlanabilir.

3.Okullarda etkili iletişim kanallarının kullanılması her türlü bilgi alışverişinin yapılması sağlanabilir. Okul müdürlerinin olumlu ya da olumsuz bilgiyi her türlü etkiden bağımsız bir şekilde ön yargısız değerlendirmesi sağlanabilir.

4.Okullarda etik değerler oluşturuocu etik eğitiminin hem okul müdürlerine hemde öğretmenlere verilmesi sağlanabilir. Bu sayede içselleştirilmiş ahlaki davranışların sergilenmesi sağlanabilir.

5.Şeffaf, açık, içten davranan okul müdürü öğretmenlerde güven duygusu oluşturabilir. Güvenli bir okul iklimi öğrenme kapasitesine pozitif etkide bulunabilir. Bu sebepten okul müdürlerine etkili iletişim eğitimleri düzenlenebilir.

6.Öğretmenlerin ve okul müdürlerin içinde yer aldığı takım çalışması etkinlikleri düzenlenebilir. Bütün parçaların toplamından daha değerlidir anlayışı geliştirilmelidir.

7.Okul içerisinde bilgiyi yöneten ve üreten öğretmenlerin okul içerisinde daha aktif rol oynamasının sağlanması örgütsel öğrenmeyi arttırabilir.

8.Öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitelerini arttırılabilmek için kurum içerisinde çeşitli kurs, seminer, program vb. hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara aşağıdakiler önerilmektedir:

1.Bu araştırma Kocaeli ili Çayirova ilçesindeki ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı il ve ilçelerde, okul türlerinde kamu ve özel okullarda araştırma tekrarlanabilir.

2.Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi düzeyine okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiş olup

öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesini etkileyen diğer unsurlar ve paydaşların (veliler, öğrenciler vd.) ilişkileri incelenebilir.

3. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine okul müdürlerinin sahip olduğu diğer yetenek ve diğer liderlik özelliklerinin ilişkisi incelenebilir.*Okulların okul iklimin yapısı incelenerek, öğretmenlerin, öğrencilerin, okul müdürünün ve okulun genel olarak örgütsel öğrenme kapasitesi incelenebilir.

4.Okul müdürlerinin kendi algılarına göre otantik liderlik özellikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi düzeyi ölçülerek değişkenler arası ilişkiler incelenebilir.

5.Araştırmada sadece okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri ölçülmüştür. Öğretmenlerinde otantik liderlik algıları ölçülebilir.

KAYNAKÇA

1.Kitaplar

- Akçakaya, M. (2010). 21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı. Adalet yayınevi.
- Argyris, C. (1978). Schön, DA (1978): Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading, Mass.
- Argyris, C., ve Schon, D. A. (1992). Theory in practice: Increasing professional effectiveness. John Wiley ve Sons.
- Aslan, Ş. (2009). Duygusal zeka ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik. Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, İ. (2012). Alternatif okullar (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakan, İ., ve Doğan, İ. F. (2013). Liderlik: Güncel konular ve yaklaşımlar. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış. Nobel yayın dağıtım.
- Bennis, W. G., ve Thomas, R. J. (2002). Crucibles of leadership. Leadership, 60.
- Bennis, W., ve Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. Leaders, New York: Harper. Row, 41.
- Braham, J. B. (1998). Öğrenen bir organizasyon yaratmak (Çev. A.Tekcan) İstanbul: Rota.
- Budak, G., ve Budak, G. (2004). İşletme yönetimi. Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.(16. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming. routledge.
- Can, H. (2002). Organizasyon ve Yönetim, Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 6. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Celep, C. (2004). Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, Servet Özdemir (Ed.) Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (s. 131-177). Ankara: PegemA yayınları.
- Collinson, V., ve Cook, T. F. (2006). Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems. Sage.
- Collinson, V., ve Cook, T. F. (2016). Örgütsel öğrenme. MG Gülcan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, W., Lovász, L., ve Seymour, P. D. (Eds.). (1995). Combinatorial optimization: papers from the DIMACS Special Year (Vol. 20). American Mathematical Soc..
- Craig, N., George, B., ve Snook, S. (2015). The discover your true north fieldbook: A personal guide to finding your authentic leadership. John Wiley ve Sons.
- Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. SAGE publications.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). Good Business: Flow. Leadership and Making of Meaning. New York: Viking.
- Cüceloğlu, D., ve Oluşturduğu, Ö. Y. İ. (2005). Mış Gibi. Yaşamlar, remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çam, S. (2002). Öğrenen Organizasyon Ve Rekabet Üstünlüğü. Papatya.

- Çelik, V. (1997). Okulların Kalitesini Artırmada yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Öğrenme, 3. Verimlilik Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 214-224.
- Çelik, V. (2003). Sınıf yönetimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları: vizyoner liderlik-dönüşümcü liderlik-işlemci liderlik.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon.
- Eren, E. (1993). Yönetim ve organizasyon. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2001). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (7. Baskı). İstanbul: Beta.
- Erilli, N. A. (2015). İstatistik-2, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Erkutlu, H. V. (2014). Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları. Efil Yayınevi.
- Fındıkçı, İ. (2009). Bir gönül yolculuğu: Hizmetkâr liderlik. Alfa Yayın.
- George, B. (2010). True north: Discover your authentic leadership (Vol. 143). John Wiley ve Sons.
- Güney, S. (2007). Liderlik (Yönetim ve Organizasyon içinde). Ed: Güney, Salih, 357-382.
- Hollis, N. T. (2018). Blueprint for engagement: Authentic leadership. CRC Press.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Huysman, M. (1999). Balancing biases: a critical review of the literature on organizational learning. Organizational learning and the learning organization, 59-74.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 17. Basım, Ankara, 147-151.
- Kline, T. J. (2005). Psychological testing: A practical approach to design and evaluation. Sage publications.
- Koçel, T. (2007). İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Arıkan Basım Yayınları.
- Koçel, T. (2007). İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar. Arıkan Basım Yayınları.
- Kutunis, R. Ö. (2006). Örgüt Kültürü. Sakarya Kitapevi.
- Leithwood, K., ve Steinbach, R. (1995). Expert problem solving: Evidence from school and district leaders. State University of New York Press.
- Marquardt, M. (1996). 16 steps to becoming a learning organization (Vol. 9602). American Society for Training and Development.
- May, J., ve Thrift, N. (Eds.). (2003). Timespace: geographies of temporality (Vol. 13). Routledge.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları. Detay Yayıncılık.
- Nonaka, I., o Nonaka, I., Ikujiro, N., ve Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation (Vol. 105).
- Özdemir, M. (2018). Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler.
- Özden, Y. (2008). Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2010). Örgütsel davranış (4. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Pallant, J. (2017). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi. Anı Yayıncılık.

- Pawłowsky, P. (2001). The treatment of organizational learning in management science. Handbook of organizational learning and knowledge, 61-88.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. V. (1998). Örgütsel psikoloji. Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sadler, P. (2003). Leadership. Kogan Page Publishers.
- Saylı, H., ve Baytok, A. (2014). Örgütlerde liderlik: teori-uygulama ve yeni perspektifler.
- Scheffe, H. (1999). Varyans analizi (Cilt 72). John Wiley ve Oğulları.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma.
- Seligman, M. E. (2002). Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Simon and Schuster.
- Senge, P. (2001). Peter Senge and the learning organization.
- Senge, P. M. (2011). Beşinci disiplin. İstanbul: Yapı Kredi
- Senge, P. M. (2016). Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması (Çev: A. İlideniz, A. Doğukan, B. Pala)(17. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sinek, S. (2014). Leaders eat last: Why some teams pull together and others don't. Penguin.
- Şimşek, M.Ş. (1999). Yönetim ve Organizasyon (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şişman, M. (2013). Eğitim bilimine giriş (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 5-6.
- Tabak, A., Şeşen, H., ve Türköz, T. (2012). Liderlikte güncel yaklaşımlar. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık .
- Taymaz, H. (2009). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Pegem Yayınları: Ankara, Turkey, 7.
- Toduk, Y. (2017). Türkiye'nin liderlik haritası: güncel liderlik yaklaşımları ve Türkiye'den örnekler. CEO Plus.
- Top, S. (2008). İşletmelerde yenilik ve yaratıcılık yönetimi. Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.
- Töremen, F. (2001). Öğrenen okul. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti..
- Töremen, F. (2011). Öğrenen okul. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yukl, G. (2018). Örgütlerde liderlik. Çeviren, Çetin, Ş. ve Baltacı, R.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8.
- Zel, U. (2011). Kişilik ve Liderlik: Evrensel Boyutlarıyla Yönetimsel Açıdan Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar (3. basım). Nobel yayın: Ankara.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Abdurrahman, K. A. Y. A. Proje Okullarının Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Örnek Olay İncelmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 49(49), 69-98.
- Acaray, A. (2014). Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi.

- Ada, B. D. (2012). Yaratıcı liderlik ölçeğinin geliştirilmesi ve okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Ada, Ş., Çelik, Z., Küçükali, R., ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmenlerin Algılama Düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 19(1).
- Ahmad, I., Zafar, M. A., ve Shahzad, K. (2015). Authentic leadership style and academia's creativity in higher education institutions: intrinsic motivation and mood as mediators. *Transylvanian review of administrative sciences*, 11(46), 5-19.
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri: Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, (25), 145-174.
- Akgün, AE, Byrne, J., Keskin, H., Lynn, GS ve İmamoğlu, SZ (2005). Yeni ürün geliştirme projelerinde bilgi ağları: Etkileşimli bir bellek perspektifi. *Bilgi ve yönetim*, 42 (8), 1105-1120.
- Akgündüz, Y. (2012). Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Akıncı, H. (2016). İlköğretim kurumlarında çalışan kadın yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile otantik liderlik özellikleri arasındaki ilişki (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Alganer, Y. İ. (2002). Liderlik analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde liderlik (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Algılarının, Ç. O. L., Balta, E., ve Yıldız, D. D. B. Yüksek Lisans Tezi.
- Alinezhad, M., Abbasian, H., ve Behrangi, M. R. (2015). Investigating the effects of authentic leadership of managers on organizational commitment of teachers with organizational justice as the mediator variable. *Ciência e Natura*, 37, 407-416.
- Antonakis, J. ve Day, D., V. (Ed.), *Leadership: Past, present and future* içinde (s. 1-26).
- Arat, M. (1998). Öğrenen Organizasyon. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter Ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürk'ün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 231-257.
- Arthur, J. B., ve Aiman-Smith, L. (2001). Gainsharing and organizational learning: An analysis of employee suggestions over time. *Academy of Management Journal*, 44(4), 737-754.
- Avcı, U., ve Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2009(1), 1-20.
- Avolio, B. J., ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., ve May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.

- Avolio, B. J., Wernsing, T., ve Gardner, W. L. (2018). Revisiting the development and validation of the authentic leadership questionnaire: Analytical clarifications. *Journal of Management*, 44(2), 399-411.
- Avolio, BJ ve Gardner, WL (2005). Otantik liderlik gelişimi: Olumlu liderlik biçimlerinin kökenine inmek. *Üç aylık liderlik*, 16 (3), 315-338.
- Ayça, B. (2016). Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma.
- Aytekin, H. (2014). Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri (Kartal ilçesi örneği) arasındaki ilişkinin incelenmesi (kartal ilçesi örneği) (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt Kültürü” Ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(1), 13-40.
- Balci, O. (2004, December). Quality assessment, verification, and validation of modeling and simulation applications. In *Proceedings of the 2004 Winter Simulation Conference*, 2004. (Vol. 1). Ieee.
- Baloğlu, N., ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 165-190.
- Banks, J., ve Mhunpiew, N. (2012). Authentic Leadership, Social Cognitive Theory, and Character Education: The Transforming of Theories Into Practices. Online Submission.
- Banoğlu, K., ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin algı durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Edycation*, 43, 71-82.
- Bapuji, H., ve Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management learning*, 35(4), 397-417.
- Basım, N., ve Şeşen, H. (2008). Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütler. *Çağdaş yönetim ve örgütsel başarımlar*, 1.
- Bassi, L., Cheney, S., Lewis, E., de Souza, H. C. C., McDonald, I., Pickett, L., ve Elliott, P. (1998). Trends in workplace learning: Supply and demand in interesting times. *Training ve Development*, 52(11), 51-53.
- Boz, A. (2016). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi, Diyarbakır*.
- Brown, M. E., ve Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Bulut, F. (2009). Hastane yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışmayı yönetme düzeylerine etkisi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Carmeli, A., ve Schaubroeck, J. (2008). Organisational crisis-preparedness: The importance of learning from failures. *Long range planning*, 41(2), 177-196.
- Caza, A., Bagozzi, R. P., Woolley, L., Levy, L., ve Caza, B. B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 2(1), 53-70.
- Chiva, R., ve Alegre, J. (2009). Organizational learning capability and job satisfaction: An empirical assessment in the ceramic tile industry. *British Journal of Management*, 20(3), 323-340.

- Chiva, R., Alegre, J., ve Lapiedra, R. (2007). Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 224-242.
- Chuen Huang, Y., ve Shih, H. C. (2011). A new mode of learning organization. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 623-644.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. R., ve Avey, J. B. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 15(3), 227-240.
- Collinson, V. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of management review*, 24(3), 522-537.
- Çağlar, Ç. (2004). TKY eğitim programının ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarına etkisi üzerine deneysel bir araştırma.
- Çakmakyapan, S. (2009). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Davranışlarının Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalık, M., ve Alipaşa, A. Y. A. S. (2004). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin çözünme hakkındaki anlamaları: Olay odaklı bir karşılaştırma. *HAYEF Journal of Education*, 1(1).
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 536-557.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 115-130.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.
- Çelik, V. Örgütsel öğrenme kapasitesi, yenilik ve finansal performans ilişkisi: Dönüşümcü liderliğin ılımlatıcı etkisi.
- Çoşar, S. (2011). Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma. *Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek lisans tezi*.
- Daft, R. L., ve Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of management review*, 9(2), 284-295.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Demircioğlu, M. A. (2017). Çalışanların " Otantik Liderlik" Algısının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve " Örgütsel Bağlılık" larıyla Olan İlişkisi Üzerine Bir Araştırma; Katılım Bankası Örneği. *Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan, K. (2010). Örgütsel öğrenme ve kriz yönetimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi.

- Duffy, F. M. (1997). Knowledge work supervision: Transforming school systems into high performing learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 26-31.
- DuFour, R. P. (1997). The school as a learning organization: Recommendations for school improvement. *NASSP bulletin*, 81(588), 81-87.
- Dutta, D. K., ve Crossan, M. M. (2005). The nature of entrepreneurial opportunities: Understanding the process using the 4I organizational learning framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 425-449.
- Easterby-Smith, M., ve Lyles, M. (2003). Re-reading Organizational Learning: Selective memory, forgetting, and adaptation. *Academy of Management Perspectives*, 17(2), 51-55.
- Edú Valsania, S., Moriano, J. A., ve Molero, F. (2016). Authentic leadership and intrapreneurial behavior: cross-level analysis of the mediator effect of organizational identification and empowerment. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12, 131-152.
- Eid, J., Mearns, K., Larsson, G., Laberg, J. C., ve Johnsen, B. H. (2012). Leadership, psychological capital and safety research: Conceptual issues and future research questions. *Safety science*, 50(1), 55-61.
- Emhan, A., Fatih, C. U. R. A., ve Zincirkıran, Y. D. D. M. (2015). İş memnuniyeti ve öğrenme kapasitesinin örgütsel performans üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(2), 92-108.
- Ergin, B. (2014). Türkiyede yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi.
- Erol, İ. B. (2012). Müşteri ilişkileri yönetimi, örgütsel öğrenme yeteneği ve firma performansı ilişkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları; hizmetkar liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar. *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama*, 143-176.
- Fiol, C. M., ve Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of management review*, 10(4), 803-813.
- Gardner, W. (2005). Veritable authentic leadership: Emergence, functioning and impacts. In *Veritable authentic leadership: Emergence, functioning and impacts* (pp. 3-41). Elsevier.
- Gardner, W., Avolio, B. J., ve Walumbwa, F. O. (2005). Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., ve Gino, F. (2008). Is yours a learning organization?. *Harvard business review*, 86(3), 109.
- Gezer, A. (2015). Otantik liderlik davranışlarının iş tutumlarına etkisi: Mersin ili finans sektöründe bir saha araştırması (Master's thesis, Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Giallonardo, L. M., Wong, C. A., ve Iwasiw, C. L. (2010). Authentic leadership of preceptors: predictor of new graduate nurses' work engagement and job satisfaction. *Journal of nursing management*, 18(8), 993-1003.
- Girgin, M. (2015). Örgütsel öğrenme kapasitesi ile inovasyon eğilimi arasındaki ilişki: bir araştırma (Master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Harvey, P., Martinko, M. J., ve Gardner, W. L. (2006). Promoting authentic behavior in organizations: An attributional perspective. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 12(3), 1-11.
- Hasan, G. Ü. L., ve Alacalar, A. Otantik Liderlik İle İzleyicilerin Duygusal Bağlılıkları ve Performansları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma.
- Hassan, A., ve Ahmed, F. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *International Journal of Human and Social Sciences*, 6(3), 164-170.
- Hopkins, D., Harris, A., ve Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership ve Management*, 17(3), 401-412.
- Horuz, İ. (2018). 360 derece performans değerlendirme sisteminin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisine dair bir araştırma (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
- Hult, G. T. M., ve Ferrell, O. C. (1997). Global organizational learning capacity in purchasing: Construct and measurement. *Journal of business research*, 40(2), 97-111.
- Ilies, R., Curşeu, P. L., Dimotakis, N., ve Spitzmuller, M. (2013). Leaders' emotional expressiveness and their behavioural and relational authenticity: Effects on followers. *European journal of work and organizational psychology*, 22(1), 4-14.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., ve Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The leadership quarterly*, 16(3), 373-394.
- Isaac, R. G., Zerbe, W. J., ve Pitt, D. C. (2001). Leadership and motivation: The effective application of expectancy theory. *Journal of managerial issues*, 212-226.
- Jack Lam, Y. L. (2004). Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 297-311.
- Jansen, H. A., Sunday, Ü., ve Kardam, F. (2009). Türkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet.
- Kale, M. (2003). Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Doctoral dissertation, Doktora Tezi, 199s).
- Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 22-36.
- Kandemir, D., ve Hult, G. T. M. (2005). A conceptualization of an organizational learning culture in international joint ventures. *Industrial marketing management*, 34(5), 430-439.
- Karadağ, E., ve Öztekin Bayır, Ö. Z. G. E. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1).
- Karaköse, M. A., İmamoğlu, S. Z., ve Hüseyin, İ. N. C. E. (2020). Dönüşümcü ve adaptif liderlik tarzlarının örgütsel dayanıklılık kapasitesinin geliştirilmesindeki rolü: Kavramsal bir model önerisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 153-169.

- Karatürk, H. E. (2015). Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kavurmacıoğlu, RG (2022). Çalkantılı zamanlarda başarılı olmak, örgütsel öğrenme yeteneği ve çalışan iş rolü performansının etkileşimi: örgütsel dayanıklılığın aracı rolü (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi (Türkiye)).
- Kaya, E. (2012). Modern liderlik yaklaşımlarının bazı parametreler ışığında çalışana ve kuruma etkileri (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Keklik, B., Kılıç, R., Yıldız, H., ve Yıldız, B. (2015). Sanal kaytarma davranışlarının örgütsel öğrenme kapasitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi.
- Kernis, M. H., ve Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.
- Keser, S. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması.
- Keser, S., ve Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-22.
- Kesimli, İ. (2013). Liderlik Davranış Türleri. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Kesken, J., ve Ayyıldız, N. A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik. *Ege Academic Review*, 8(2), 729-754.
- Kılıç, K. C., Özgen, H., ve Karademir, B. (2004). Sürdürülebilir rekabet üstünlüğünün sağlanmasında bilgiye bakış açısının rolü: kapalı bilginin yeni ürünlere dönüşümü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 1-19.
- Kıngır, S., ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kıral, E., ve Başaran, R. (2018). The relationship between organizational jealousy and trust. In II. International Educational Research and Teacher Training Congress, September (Vol. 13, p. 15).
- Kiliç, M. E. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Klenke, K. (2007). Authentic leadership: A self, leader, and spiritual identity perspective. *International journal of leadership studies*, 3(1), 68-97.
- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: Tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım.
- Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.
- Kümüş, A. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Leithwood, K., Leonard, L., ve Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational administration quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leroy, H., Palanski, M. E., ve Simons, T. (2012). Authentic leadership and behavioral integrity as drivers of follower commitment and performance. *Journal of business ethics*, 107, 255-264.

- Lipshitz, R. (2000). Chic, mystique, and misconception: Argyris and Schön and the rhetoric of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(4), 456-473.
- Luthans, F., ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive organizational scholarship*, 241(258), 1-26.
- Maltz, E., ve Kohli, A. K. (1996). Market intelligence dissemination across functional boundaries. *Journal of marketing Research*, 33(1), 47-61.
- Marsick, V. J., ve Watkins, K. E. (1996). Adult educators and the challenge of the learning organization. *Adult learning*, 7(4), 18-20.
- Marsick, V. J., ve Watkins, K. E. (1999). Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!. *The Learning Organization*, 6(5), 207-211.
- Marsick, V. J., ve Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.
- May, D. R., Chan, A. Y., Hodges, T. D., ve Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational dynamics*.
- McCharen, B., Song, J., ve Martens, J. (2011). School innovation: The mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational Management Administration ve Leadership*, 39(6), 676-694.
- McDonald, D. E. (2023). A Quantitative Study of Authentic Leadership, Authentic Followership, and Organizational Commitment within Christian Higher Education.
- McGill, M. E., Slocum Jr, J. W., ve Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational dynamics*, 21(1), 5-17.
- Memduhoğlu, H. B., ve Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Memiş, Ç. A., Aydın, G. K., Kabasakal, H., ve Saraçer, B. E. (2009). Türkiye’de otantik liderlik üzerine bir keşif çalışması. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 21(23), 294-302.
- Mert, G. (2018). Examination of effect of organizational emotional memory on organizational learning and firm performance. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(72), 313-338.
- Mete, M., Ünal, Ö. F., Akyüz, B., ve Kılıç, R. (2015). Psikolojik Şiddetin İşe Bağlı Tükenmişliğe Etkisi: Batman İlinde Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi*, 6(12).
- Mullin, R. F. (1989). Charismatic Leadership: Theoretical development of both predictive (restricted) and explanatory (reciprocal effects) models, development and preliminary testing of empirical indicators, and recommendations for a partial test of the restricted model.
- Nevis, E. C., DiBella, A. J., ve Gould, J. M. (2009). Understanding organizations as learning systems. In *Knowledge, groupware and the internet* (pp. 43-63). Routledge.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Ronald, M., ve Brown-Radford, J. A. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 13(1), 64-76.
- Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International journal of project management*, 26(6), 620-630.

- Ogawa, R. T., ve Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational administration quarterly*, 31(2), 224-243.
- Okçu, V., ve Anık, S. (2017). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 63-85.
- Okmen, S., Elci, M., Murat, G., ve Yilmaz, Y. (2018). The impact of authentic leadership on organizational learning capacity. *Journal of Global Strategic Management*, 12(1), 57-66.
- Ömür, Y. E. (2014). Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu*.
- Önen, S. M., ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Özbilen, F. M., ve Oklay, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Girişimcilik düzeyleri arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 21-37.
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 116-134.
- Pacharapha, T., ve Vathanophas Ractham, V. (2012). Knowledge acquisition: the roles of perceived value of knowledge content and source. *Journal of knowledge management*, 16(5), 724-739.
- Park, J. H. (2006). Measurement and validation of Senge's learning organization model in Korean vocational high schools (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Patır Coşkun, B. (2008). Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, Ege Üniversitesi).
- Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., ve José Vazquez Ordás, C. (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance. *The learning organization*, 12(3), 227-245.
- Polston-Murdoch, L. (2015). Innovative behavior in local government: Exploring the impact of organizational learning capacity, authentic leadership, psychological empowerment, and the moderating role of intrinsic motivation (Doctoral dissertation, Regent University).
- Popper, M., ve Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management learning*, 31(2), 181-196.
- Quraishi, U., ve Aziz, F. (2018). An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1), 1437670.
- Remedios, R., ve Boreham, N. (2004). Organisational learning and employees' intrinsic motivation. *Journal of Education and Work*, 17(2), 219-235.
- Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Savolainen, T., ve Haikonen, A. (2007). Dynamics of organizational learning and continuous improvement in six sigma implementation. *The TQM Magazine*, 19(1), 6-17.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational administration quarterly*, 44(2), 155-186.

- Schechter, C., ve Mowafaq, Q. (2013). From illusion to reality: Schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management*.
- Schechter, C., ve Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational administration quarterly*, 48(1), 116-153.
- Schein, E. H. (1996). Three cultures of management: The key to organizational learning. *MIT Sloan Management Review*.
- Schilling, J., ve Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International journal of management reviews*, 11(3), 337-360.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Serenko, A., Bontis, N., ve Hardie, T. (2007). Organizational size and knowledge flow: a proposed theoretical link. *Journal of intellectual capital*, 8(4), 610-627.
- Sezgin, F., ve Er, E. (2016). Teacher perception of school principal interpersonal communication style: A qualitative study of a Turkish primary school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Shamir, B., ve Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The leadership quarterly*, 16(3), 395-417.
- Shoham, S., ve Perry, M. (2009). Knowledge management as a mechanism for technological and organizational change management in Israeli universities. *Higher education*, 57, 227-246.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Slater, S. F., ve Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of marketing*, 59(3), 63-74.
- Slater, S. F., ve Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of marketing*, 59(3), 63-74.
- Snell, R., ve Chak, A. M. K. (1998). The learning organization: learning and empowerment for whom?. *Management learning*, 29(3), 337-364.
- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *The leadership quarterly*, 16(3), 419-439.
- Spector, J. M., ve Davidsen, P. I. (2006). How can organizational learning be modeled and measured?. *Evaluation and program planning*, 29(1), 63-69.
- Stacey, R. (1993). Strategy as order emerging from chaos. *Long range planning*, 26(1), 10-17.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., ve Manz, C. C. (2011). Self-leadership: A multilevel review. *Journal of management*, 37(1), 185-222.
- Styhre, A., Josephson, P. E., ve Knauseder, I. (2004). Learning capabilities in organizational networks: case studies of six construction projects. *Construction management and economics*, 22(9), 957-966.
- Sümer (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S., ve Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 14(4), 89-106.

- Tan, F. Z. (2014). Öğrenme, Örgütlerde öğrenme, Öğrenen Organizasyonlar Terimlerinin Tanımı Ve Kavramsal Ayırım. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 2(2), 188-217.
- Taymaz, H. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Kurulması ve Çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Sempozyumu: Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri (17-20 Ekim 2007)*, 13-17.
- Tekin, Y. (2007). Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: Antalya'da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma (Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi).
- Teo, H. H., Wang, X., Wei, K. K., Sia, C. L., ve Lee, M. K. (2006). Organizational learning capacity and attitude toward complex technological innovations: An empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(2), 264-279.
- Tibet Arıç, B. (2015). Predictors of organizational learning capability in primary and secondary schools.
- Tippins, M. J., ve Sohi, R. S. (2003). IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link?. *Strategic management journal*, 24(8), 745-761.
- Tunalı, A. (2006). Kadın kamu yöneticilerinin liderlik özellikleri (Türkiye'de ki kadın kaymakamlar örneği) (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi/The effect of ethical leadership behaviors of high school and vocational high school principals on social justice in schools.
- Tütüncü, Ö., ve Akgündüz, Y. (2014). Seyahat acentelerinde otantik liderliğin çalışanların yalakalık eğilimlerine etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 167-175.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul yönetiminde liderlik. CT Uğurlu (Ed.) içinde, *Okul Yönetimi*, 147-181.
- Ulutin, H. C. (2010). Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları.
- Ünal, M. (2015). Ortaokul müdürlerinin otantik liderlik davranışları, öğretmenlerin sesi ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği). *Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.
- Ünnü, N. A. A. (2009). Politik Pazarlamada Pazar Yönlülük ve Otantik Liderliğin Önemi. *Ege Academic Review*, 9(4).
- Van Grinsven, M., ve Visser, M. (2011). Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning. *The learning organization*.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., ve Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Peterson, S. J., Avolio, B. J., ve Hartnell, C. A. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. *Personnel psychology*, 63(4), 937-963.

- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., ve Avolio, B. J. (2010). Retracted: Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors.
- Wang, H. U. I., Sui, Y., Luthans, F., Wang, D., ve Wu, Y. (2014). Impact of authentic leadership on performance: Role of followers' positive psychological capital and relational processes. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 5-21.
- Wanto, H. S., ve Suryasaputra, R. (2012). The Effect of Organizational Culture and Organizational Learning towards the Competitive Strategy and Company Performance. Vol. 4, No. 9.
- Watkins, K. E., ve Cervero, R. M. (2000). Organizations as contexts for learning: A case study in certified public accountancy. *Journal of Workplace Learning*, 12(5), 187-194.
- Watkins, K. E., ve Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. *NASSP Bulletin*, 83(604), 78-87.
- Wernsing, T. (2018). Leader Self-Awareness and Follower Psychological Empowerment Across Cultures. *Authentic Leadership and Followership: International Perspectives*, 3-32.
- Whitehead, G. E., ve Brown, M. (2011). Authenticity in Chinese leadership: A quantitative study comparing western notions of authentic constructs with Chinese responses to an authenticity instrument. *International Journal of Leadership Studies*, 6(2), 162-188.
- Wong, C. A., ve Cummings, G. G. (2009). The influence of authentic leadership behaviors on trust and work outcomes of health care staff. *Journal of Leadership Studies*, 3(2), 6-23.
- Wong, C. A., ve Laschinger, H. K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of advanced nursing*, 69(4), 947-959.
- Yalcın, B., ve Canan, A. Y. (2011). Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- Yamen, M. (2010). Örgütsel değişim ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yanow, D. (1999, June). The languages of 'organizational learning': a palimpsest of terms. In *Proceedings from the Third International Conference on Organizational Learning*, June (pp. 1075-1086).
- Yaşbay, H. (2011). Otantik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Yeşiltaş, M., Kanten, P., ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 42(2).
- Yeşilyurt, P. (2007). Türk ve İtalyan yöneticilerinin liderlik tarzları: Türkiye'de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.
- Yıldırım, E. (2006). Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zeka: Teori ve Bir Uygulama, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, işletme Anabilim Dalı (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Konya).

- Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. Eğitim ve Bilim, 32(146), 12-23.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 1-38.
- Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., ve Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. Journal of leadership ve organizational studies, 20(1), 38-48.
- Zarei Matin, H., ve Akhawan Alavi, S. H. (2007). Identifying the barriers of developing organizational learning in administrative organizations. Iranian Journal of Management Studies, 1(1), 17-38.
- Zincirkıran, M., Çelik, G. M., Ceylan, A. K., ve Emhan, A. (2015). İşgörenlerin örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti, iş stresi ve iş tatmininin örgütsel performans üzerindeki etkisi: Enerji sektöründe bir araştırma. Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar, (600), 59-71.

3. Elektronik Kaynaklar

TDK (2023). Büyük Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> 10.02.2023.

EKLER

EK I. Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-74690308
Konu : Araştırma İzni
(Samet KABAKKAYA)

18/04/2023

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 31/03/2023 tarih ve E-21447663-300-390842 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Samet KABAKKAYA'nın "Ortaöğretim okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel öğrenme kapasitesine etkisi" konulu çalışmasını İlimiz Çayyova İlçesi Ortaöğretim Kurumlarında uygulama talebi, komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin, 14/04/2023 tarih ve E-99332089-605.01-74445650 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İmami Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Emel SAĞLAM YAVUZ
Unvan: Şef

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meh.gov.tr> adresinden 2b80-ae0f-3a11-a1d2-56ad koda ile teyit edilebilir.

EK II. Ölçek Kullanım İzni

Otantik Liderlik Ölçeği Kullanım İzni



Akif Tabak

Alıcı: ben ▼

Samet bey

Öncelikle iyi günler. Yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe ye uyarlama çalışmasını yaptığımız Otantik Liderlik Ölçeğini yüksek lisans tez çalışmanızda kullanmanızda sakınca bulunmamaktadır. Prof Dr Akif Tabak

Kimden: "Samet Kabakkaya"

Kime: "akif tabak"

Gönderilenler: 4 Şubat Salı 2020 22:42:02

Konu: Otantik Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

...

Örgütsel Öğrenme Kapasitesi Ölçeği Kullanım İzni

Tibet doktora anket ➤ tez x



TIBET,BT Burcu

Alıcı: ben ▼

Samet bey

Yüksek lisans tez çalışmanızda anketi kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim

[İleti kısaltıldı] [Tüm iletiyi görüntüle](#)

Bir ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



EK III. Kullanılan Ölçekler

ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİ

Değerli Meslektaşım; Bu ankette okul müdürlerinin otantik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel kapasiteleri arasındaki ilişki incelenmek istenmektedir. Elde edilen veriler bilimsel değerlendirilerek amacı dışında kullanılmayacak olup gizli tutulacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşması için siz değerli katılımcıların yöneltile soruları samimiyetle eksiksiz yanıtlanmasına bağlıdır.

Zaman ayırıp değer ve emek verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Samet
KABAKKAYA

Sıra No	Otantik liderlik ölçeği Benim Müdürüm	Hiç	Biraz	Oldu kça	Sıklık la	Tama men
1	Ne demek İstiyorsa açıkça söyler.					
2	Hata yaptığıında kabul eder.					
3	Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.					
4	İnsanlara acı gerçekleri söyler.					
5	Açığa vurduğu duyguları hissettikleriyle tam olarak aynıdır.					
6	Liderimin inandıkları ile yaptıkları tutarlıdır.					
7	Kararlarını değer yargılarına göre verir.					
8	İnsanların da kendi der yargılarının arkasında durmasını ister.					
9	Ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.					
10	Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.					
11	Karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyunu inceler.					
12	Sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.					
13	Başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.					
14	Yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir.					
15	Önemli konulardaki tavrını ne zaman yeniden değerlendirmesi gerektiğini bilir.					
16	Özel/şahsi durumlarının insanları nasıl etkilediğini anlar ve bunu onlara belli eder.					

Sıra No	Örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği	Hiç	Biraz	Oldu kça	Sıklıkla	Tamamen
1	Okul müdürümüz, biz öğretmenleri önemli karar alma süreçlerine dâhil eder					
2	Yönetim ve öğretmenler, okulumuzun her kademesinde meydana gelen hataları tartışır ve analiz eder.					
3	Okul yönetimimiz ilerlemek için tecrübeye önem vermektedir.					
4	Okulumuz değişikliklere kolayca uyum sağlayabilmektedir.					
5	Okulumuz sektörde takip ettiği okullardaki, işe yarayacağını düşündüğü ilginç uygulamaları adapte eder.					
6	Okulumuzda yapılacak değişikliklere engel olabilecek eski düşünce ve uygulamalar, bir zamanlar çok işe yaramış olsalar bile, kolayca sistemin dışında bırakılabilirler.					
7	Öğretmenlerin eğitim alması bir yatırımdan çok bir harcama olarak düşünülmektedir.					
8	Okulumuzda öğretmenler, kullanılabilecek yeni programlar ve aktiviteler ile ilgili fikir alışverişi yapabilmektedirler.					
9	Okul müdürümüz, değişiklik yapmayı ancak yeni çevresel koşullara uyum sağlamak için tercih ediyor.					
10	Okulumuzun hedefleri ile ilgili tüm öğretmenlerin bilgisi vardır.					
11	Bakanlık, müfettişler, veliler, öğrenciler vs. gibi kaynaklardan sağlanan bilgiler okulumuzun gelişimi açısından gerekli birer araç olarak görünmektedir.					
12	Takım çalışması okulumuzda sık kullanılan bir yöntem değildir.					
13	Okulumuzda çalışan öğretmenlerin eğitim olarak gelişmelerine çok önem verilmektedir.					
14	Okulumuzun başarılı olması için kullanılan yöntem ve teknik ile ilgili biz öğretmenlerin fikirlerini belirtmesi ve önerilerde bulunması okulumuz kültürünün içerisinde yer almaktadır.					

15	Okulumuzdaki tüm bölümler, birimler, çalışma grupları ve bireyler okulumuzun başarısına ne denli katkıda bulunduklarının farkındadırlar					
16	Okulumuzda geçmiş bilgilere ulaşmamızı sağlayacak arşiv, veri tabanı, dokümanlar vb. bulunmaktadır.					
17	Okulumuzda, kullanılabilirliği olan yenilikler getiren düşünceler ödüllendirilmektedir.					
18	Okulumuzdaki tüm bölümler, birimler, çalışma grupları ve bireyler iletişim halindedir.					
19	Bakanlık, müfettişler, veliler, öğrenciler vs. gibi paydaşlarımızın istek ve beklentilerinde meydana gelen değişikliklere okulumuz hızlı bir şekilde cevap verebilmektedir.					
20	Okulumuzda hali hazırda kullanılan tüm programlar sürekli sorgulanarak ihtiyaçlar belirlenir.					
21	Okulumuzdaki tüm bölümler, birimler, çalışma grupları ve bireyler yenilikçiliğe önem vermektedirler.					
22	Okulumuz çalışanlarının yaptığı hatalar onları suçlamak için kullanılan bir neden değil, okulumuz için bir öğrenme aracı olarak görülmektedir.					
23	Okulumuzun farklı bölüm ve birimlerinde çalışan kişiler, bir araya gelerek sıklıkla toplantı ve sohbet ortamları oluştururlar.					
24	Okulumuzda çalışanlar arasında ortak bir dil olduğunu düşünüyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı ilköğrenim eğitimini Kocaeli’nde 24 Kasım İlköğretim Okulu’nda, lise eğitimini Kocaeli’nde Fevzi Çakmak Lisesi’nde tamamlamıştır. 2009 yılında Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamladıktan sonra 2009-2010 eğitim- öğretim yılından itibaren Kocaeli ili Çayirova ilçesine bağlı okullarda Fen bilimleri Öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

